

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

ALESSANDRA DA SILVA QUADROS ZAMBONI

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO
INTERPRETATIVO DAS EMENTAS NA FORMAÇÃO INICIAL**

CURITIBA
2013

ALESSANDRA DA SILVA QUADROS ZAMBONI

**A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO
INTERPRETATIVO DAS EMENTAS NA FORMAÇÃO INICIAL**

Dissertação apresentada como requisito parcial à obtenção do grau de Mestre em Letras, no Curso de Pós-Graduação em Letras, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

Orientadora: Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão

CURITIBA
2013

Zamboni, Alessandra da Silva Quadros.
Z24 A formação do professor de língua inglesa: um estudo interpretativo das ementas na formação inicial / Alessandra da Silva Quadros Zamboni. – Curitiba, 2013.
115 f. : il.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Clarissa Menezes Jordão
Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná.

1. Professores de línguas – Formação. 2. Professores de línguas – Formação inicial. 3. Língua inglesa – Linguística aplicada. I. Título.

CDD 371.12



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS

Ata quingentésima octogésima quinta, referente à sessão pública de defesa de dissertação para a obtenção de título de mestre a que se submeteu a mestranda **ALESSANDRA DA SILVA QUADROS ZAMBONI**. No dia vinte e dois de fevereiro de 2013, às quatorze horas, na sala 1005-B, 10.º andar, no Edifício Dom Pedro I, do Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Federal do Paraná, foram instalados os trabalhos da Banca Examinadora, constituída pelos seguintes Professores Doutores: **CLARISSA MENEZES JORDÃO**, Presidente, **REGINA CÉLIA HALU** e **FRANCISCO CARLOS FOGAÇA**, designados pelo Colegiado do Curso de Pós-Graduação em Letras, para a sessão pública de defesa de dissertação intitulada: “A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO INTERPRETATIVO DAS EMENTAS NA FORMAÇÃO INICIAL” apresentada por **ALESSANDRA DA SILVA QUADROS ZAMBONI**. A sessão teve início com a apresentação oral da mestranda sobre o estudo desenvolvido. Logo após a senhora presidente dos trabalhos concedeu a palavra a cada um dos Examinadores para as suas arguições. Em seguida, a candidata apresentou sua defesa. Na sequência, a Professora **CLARISSA MENEZES JORDÃO** retomou a palavra para as considerações finais. Na continuação, a Banca Examinadora, reunida sigilosamente, decidiu pela aprovação da candidata. Em seguida, a senhora Presidente declarou **APROVADA** a candidata, que recebeu o título de **Mestre em Letras**, área de concentração **Estudos Linguísticos**, devendo encaminhar à Coordenação em até 60 dias a versão final da dissertação. Encerrada a sessão, lavrou-se a presente ata, que vai assinada pela Banca Examinadora e pela candidata. Feita em Curitiba, no dia vinte e dois de fevereiro de 2013.

XX

Dr.^a Clarissa Menezes Jordão

Dr.^a Regina Célia Halu

Dr. Francisco Carlos Fogaça

Alessandra da Silva Quadros Zamboni



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
COORDENAÇÃO DO CURSO DE PÓS GRADUAÇÃO EM LETRAS



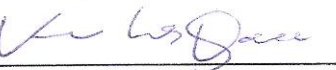
PARECER

Defesa de dissertação da mestranda ALESSANDRA DA SILVA QUADROS ZAMBONI para obtenção do título de **Mestre em Letras**.

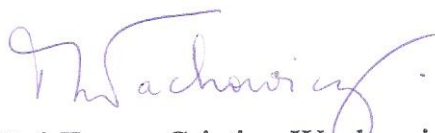
Os abaixo assinados CLARISSA MENEZES JORDÃO, REGINA CÉLIA HALU e FRANCISCO CARLOS FOGAÇA arguíram, nesta data, a candidata, a qual apresentou a dissertação:

“A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA: UM ESTUDO INTERPRETATIVO DAS EMENTAS NA FORMAÇÃO INICIAL”

Procedida a arguição segundo o protocolo que foi aprovado pelo Colegiado do Curso, a Banca é de parecer que a candidata está apta ao título de **Mestre em Letras**, tendo merecido os conceitos abaixo:

Banca	Assinatura	APROVADA Não APROVADA
CLARISSA MENEZES JORDÃO	 Clarissa Menezes Jordão	Aprovada
REGINA CÉLIA HALU		APROVADA
FRANCISCO CARLOS FOGAÇA		APROVADA

Curitiba, 22 de fevereiro de 2013



Prof.ª Dr.ª Teresa Cristina Wachowicz
Vice-Coordenadora

*A meu esposo, Reginaldo,
pelo companheirismo, amizade, paciência
e estímulos constantes durante esta jornada.
A meus filhos, Giovanni e Christopher,
que me impulsionam a ir cada vez mais longe,
apenas com um olhar.*

AGRADECIMENTOS

A Deus, que é minha força e meu refúgio, que me permitiu reencontrar minhas forças nos momentos de maior dificuldade.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Clarissa Menezes Jordão, por sua constante e primorosa orientação, pelo exemplo, inspiração e estímulo.

Ao meu esposo Reginaldo, meu amigo, meu companheiro, meu porto seguro, que soube me compreender, abrir mão de tantas coisas e gestar comigo este sonho.

Aos meus amados filhos Giovanni e Christopher, pelo acolhimento nos momentos de cansaço e pela silenciosa força que me impulsionava nos momentos de fraqueza.

À querida amiga e companheira, Profa. Dra. Luzmara Curcino dos Santos, pelas valorosas contribuições e estímulo no início deste percurso.

Ao meu querido amigo, Prof. Antônio Alpendre da Silva, pelo apoio e confiança em meu trabalho.

Às meninas de ouro, Jacqueline Costa Sanches Vignoli e Juslaine de Fátima Abreu Nogueira. Obrigada pelo companheirismo.

Às queridas amigas às quais a Pós-Graduação me presenteou, Thaísa de Andrade Jamoussi e Nelza Mara Pallú.

À Profa. Dra. Regina Halu e ao Prof. Dr. Francisco Fogaça, pelas preciosas contribuições no exame de qualificação.

À Profa. Dra. Sandra Lopes Monteiro, que me encorajou a enfrentar esta jornada.

Aos meus colegas do Departamento de Letras, verdadeiros companheiros e amigos preciosos, um verdadeiro time, do qual me orgulho de fazer parte.

Aos meus amigos, pela motivação, pelo estímulo, pelo carinho e pela paciência.

Aos meus alunos, que me inspiram e me motivam constantemente.

Como professor devo saber que sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não *aprendo* nem *ensino*. Exercer a minha curiosidade de forma correta é um direito que tenho como gente e a que corresponde o dever de lutar por ele, o direito à curiosidade.

Paulo Freire

RESUMO

Este trabalho é o relato de uma pesquisa qualitativa que investiga a concepção formativa subjacente ao currículo do curso de Letras em um curso de formação de professores de língua estrangeira em uma instituição de ensino superior do Paraná. O estudo teve como objetos de análise as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras e o documento curricular. Os objetos foram considerados por meio das seguintes categorias de análise: a) os modelos de formação docente (D'ÁVILA, 2008; WALLACE, 2001; PIMENTA & LIMA, 2004; SCHÖN, 2000; COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999; MARTINEZ, 2007; HALU, 2010 e VIEIRA-ABRAHÃO, 2010); b) os conceitos de proficiência linguística (STERN, 1983; 1992; SCARAMUCCI, 2000, TEIXEIRA DA SILVA, 2000 e ALMEIDA FILHO, 2004). A pesquisa, que se situa no campo dos estudos da Linguística Aplicada e da formação docente, constitui-se em pesquisa qualitativa de cunho etnográfico e quanto aos procedimentos configura-se como um estudo de caso, pesquisa bibliográfica e documental. Após a análise e interpretação dos dados levantados concluiu-se que: a) a formação profissional do professor de língua inglesa é embasada nos documentos oficiais pelo modelo de formação pelas competências profissionais, enquanto que o modelo instrumental-racionalista norteia o documento curricular da instituição pesquisada; b) as definições de proficiência linguística que embasam a formação do professor de língua inglesa não estão claras nos documentos oficiais, o que igualmente ocorre no documento curricular investigado; c) a maneira com que esses elementos se articulam na formação inicial do professor de língua inglesa na instituição pesquisada é definida por meio das relações de poder que se manifestam especialmente pela hegemonia formativa da língua portuguesa sobre a língua estrangeira, promovendo a ocupação de espaços que deveriam estar sendo preenchidos pela formação específica em língua inglesa, em termos teóricos e pedagógicos.

Palavras-chave: currículo; formação de professores; modelos de formação docente; proficiência linguística; Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras.

ABSTRACT

This work reports a qualitative research which investigates the formative conception implied to the Curriculum Policies for the Teaching of Languages in an English teacher education course of a Higher Education Institution. This study had as analysis objects the Curriculum Policies for the Teaching of Languages (Curso de Letras) and the curriculum of the course. The objects were considered through this analysis categories: a) the models of teacher training (D'ÁVILA, 2008; WALLACE, 2001; PIMENTA & LIMA, 2004; SCHÖN, 2000; COCHRAN-SMITH & LYTLE, 1999; MARTINEZ, 2007; HALU, 2010 and VIEIRA-ABRAHÃO, 2010); b) the linguistic proficiency concepts (STERN, 1983; 1992; SCARAMUCCI, 2000; TEIXEIRA DA SILVA, 2000 and ALMEIDA FILHO, 2004). The research, which is situated in the field of the Applied Linguistics and teacher education studies, is an ethnography-based qualitative research, a case study, a bibliographic and a documentary research. After the analysis and data interpretation, it has been concluded that: a) in the official documents, English teacher professional formation is based on the Competency-based Approach, while the instrumental-rationalist model bases the institution curriculum; b) the definition of linguistic proficiency is not clear in the official documents which base the English teacher education, and the same occurs in the course curriculum; c) the means in which those elements become linked in the former English teacher education in the researched institution is defined by the power relations which are revealed specially by the hegemony of the Portuguese Language issues, promoting the occupancy of spaces which should be filled by the specific education in the English language, in theoretical and pedagogical terms.

Keywords: curriculum; teaching education; teaching education models; linguistic proficiency; curriculum policies for the English teacher education.

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CONVERGÊNCIAS CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	22
FIGURA 2 - ASPECTOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA..	23
FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA.....	46
FIGURA 4 - MICROBLOCOS DE LÍNGUAS	79

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - RESUMO DOS CONCEITOS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA	47
QUADRO 2 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS- INGLÊS DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	76
QUADRO 3 - NÚCLEOS ESPECÍFICO E COMPLEMENTAR DO CURSO PESQUISADO	77
QUADRO 4 – A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR	83
QUADRO 5 - MODELO INSTRUMENTAL-RACIONALISTA MANIFESTO NO CURRÍCULO	84
QUADRO 6 – COMPETÊNCIAS TEÓRICA E METALINGUÍSTICA MANIFESTAS NO CURRÍCULO DE LETRAS	85
QUADRO 7 - MODELO CRÍTICO-REFLEXIVO MANIFESTO NO CURRÍCULO	86
QUADRO 8 - ABORDAGEM DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA MANIFESTA NAS EMENTAS	88
QUADRO 9 - SIMILARIDADES ENTRE OS CURRÍCULOS DAS HABILITAÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LÍNGUA INGLESA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA	90

LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais

DCNL – Diretrizes Curriculares do Curso de Letras

ENADE – Exame Nacional de Desempenho dos Estudantes

ENCL - Exame Nacional dos Cursos de Letras de 2002

FAFIPAR – Faculdade Estadual de Filosofia, Ciências e Letras de Paranaguá

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais

LA – Linguística Aplicada

LDBEN – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

LE – Língua Estrangeira

LI – Língua Inglesa

LP – Língua Portuguesa

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PPP – Projeto Político-Pedagógico

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 A pesquisa	18
1.2 As perguntas de pesquisa	18
1.3 Os elementos constituintes do campo de pesquisa.....	19
1.4 O olhar investigativo e suas revelações iniciais	21
1.5 Escolhas metodológicas e a constituição da pesquisa	24
2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PROFICIÊNCIA LINGÜÍSTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA.....	26
2.1 Modelos de formação docente.....	26
2.1.1 Modelo de formação artesanal	26
2.1.2 Modelo de formação instrumental-racionalista	27
2.1.3 Modelo de formação reflexiva	29
2.1.4 Modelo de formação pelas competências profissionais	34
2.1.5 Outros olhares, outras possibilidades formativas.....	41
2.2 Proficiência linguística e a atuação do professor de língua inglesa	42
3 O CURSO DE LETRAS E SUA CONCEPÇÃO SUBJACENTE DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA	49
3.1 A concepção oficial do curso de Letras: o que propõem as DCNL	50
3.1.1 Os modelos de formação docente subjacentes aos documentos oficiais	64
3.1.2 A visão de proficiência linguística presente nas DCNL	66
3.2 O documento curricular: configuração estrutural e concepção formativa do Curso de Letras	67
3.2.1 Configuração estrutural do curso de Letras	68
3.3 Considerações sobre as ementas.....	78
3.3.1 Microbloco de línguas.....	79
3.3.2 Microbloco de literaturas.....	80
3.3.3 Microbloco de formação didático-pedagógica	81
3.3.4 Microbloco de estágio supervisionado	81
3.3.5 Microbloco de formação geral	82
3.3.6 A prática como componente curricular.....	82
3.4 Os modelos de formação docente.....	84
3.5 A abordagem da proficiência linguística.....	87
3.6 Quando a formação se torna um apêndice: considerações sobre o currículo de Letras (ou a formação do professor de português que, “por acaso”, também é professor de inglês)	89
4 CONCLUSÕES	93
REFERÊNCIAS.....	98
APÊNDICES	104
A Documentos oficiais que orientam a formação docente	104
B Microbloco de línguas	106

<i>C Microbloco de literaturas</i>	108
<i>D Microbloco de formação didático-pedagógica.....</i>	110
<i>E Microbloco de estágio supervisionado</i>	111
<i>F Microbloco de formação geral.....</i>	112
ANEXOS	113
<i>A Matriz curricular em vigor até 2004.....</i>	113
<i>B Matriz Curricular em vigor</i>	114

1 INTRODUÇÃO

A formação do professor de língua inglesa tem despertado o interesse de pesquisadores e gerado debates que se aprofundam à medida que mais vozes se unem nessa interlocução. Pesquisadores brasileiros na área de linguística aplicada apontam para a necessidade de refletir mais profundamente sobre as questões direcionadas para a formação inicial (CONSOLO, 2003; TAZÓN VOLPI, 2006; LEFFA, 2006; CASTRO, 2006; MARTINEZ, 2007; ALVAREZ, 2010), assim como também sobre aspectos que envolvem a formação continuada (ABRAHÃO, 1999; CRISTOVÃO, 1999; CELANI, 2002; HALU, 2010) desse professor.

Por outro lado, há um relativo consenso quanto ao fato de que os cursos de formação inicial de professores de língua inglesa no Brasil, ou seja, os cursos de Letras, não estão dando conta de formar professores com os conhecimentos necessários à sua atuação profissional, especialmente quanto à proficiência no idioma (ALMEIDA FILHO, 1992; SILVA, 2000; MARTINS, 2005; GIMENEZ, 2005; CONSOLO, 2009). Pelo caráter extremamente relevante dessa constatação, evidencia-se a necessidade de adoção de uma postura reflexiva da própria Universidade quanto ao seu papel de formadora desses profissionais. Em vista disso, voltar os olhos para a compreensão dos fatores que desencadeiam essa realidade apontada pelas pesquisas acima mencionadas manifesta-se como sendo uma questão de grande relevância nas reflexões referentes à formação do professor de inglês.

Ao analisarmos esse contexto, deparamo-nos com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), que apresenta como finalidade da Educação Superior “formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimento, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua”. Essa postura reafirma a responsabilidade do Ensino Superior quanto à oferta de cursos que propiciem uma formação inicial de qualidade, atendendo aos anseios e necessidades de uma sociedade que espera que os profissionais egressos desse ensino possuam os conhecimentos necessários para a sua atuação profissional.

No caso do professor de língua inglesa, isso implica uma expectativa de que ele, ao se formar, possua as competências necessárias ao exercício de sua

profissão (ALMEIDA FILHO, 1999) e, principalmente, de que ele também possua um conhecimento satisfatório da língua que se propõe a ensinar (CONSOLO, 2006).

Concebo a língua como discurso, como um espaço de construção e interpretação de sentidos entre os sujeitos, situados culturalmente. Nesse sentido, adoto a perspectiva de Jordão (2005a p. 06), que defende que:

Conceber língua como discurso é perceber a língua como ideológica, perpassada por relações de poder que ela mesma constrói; é perceber as marcas de determinações culturais nos textos que produzimos; é perceber os gêneros discursivos como mecanismos de estabelecimento de sentidos possíveis.

Acredito que a língua é um meio pelo qual ocorre a interação social e cultural entre os sujeitos e através da qual se processa a construção do conhecimento e da subjetividade. Entendo que a língua é, portanto,

um espaço de construção de conhecimento, um espaço no qual se delimitam possibilidades de entendimento e se moldam identidades; uma língua é um espaço múltiplo de potencialidades e de procedimentos interpretativos hierarquizados, ou seja, uma arena de conflitos, como a ela se referiu Bakhtin (JORDÃO, 2005b, p. 01).

Ao abraçar essa concepção de língua, percebo que o papel dos cursos formadores de professores de língua estrangeira vai muito além do ensino do idioma em questão. Reconheço que esse não é um assunto novo, contudo trago-o à tona por ainda perceber nos próprios cursos de formação inicial uma ênfase no ensino das questões estruturais da língua, em um processo de continuidade do ensino tradicional de línguas, ainda que em contextos de formação docente. Ora, se a língua é uma arena de conflitos, um agir e constituir-se como ser social, carregada de conteúdo e sentido ideológico e vivencial (Bakhtin, 2010, p. 99) e por meio da qual se estabelecem relações de poder hierarquicamente constituídas (JORDÃO, 2007), torna-se curioso o fato de que ainda esteja tão arraigado nas práticas pedagógicas o seu ensino prioritariamente sistêmico, sendo uma prática também presente nos cursos formadores de professores de línguas estrangeiras.

A respeito do aspecto formativo institucionalizado, Leffa (2006, p. 354) afirma que:

a formação de um professor de línguas estrangeiras envolve o domínio de diferentes áreas de conhecimento, incluindo o domínio da língua que ensina, e o domínio da ação pedagógica necessária para fazer a aprendizagem da língua acontecer na sala de aula.

É consenso entre os pesquisadores em linguística aplicada no Brasil que há fragilidades nos cursos de formação inicial do professor de língua inglesa (ALMEIDA FILHO, 1992; GIMENEZ, 2005). Partindo dessa constatação, tento compreender no cômputo desta pesquisa, por meio da análise das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (BRASIL, 2001) e do documento curricular de uma instituição de ensino superior paranaense, qual é a concepção de formação do professor de língua inglesa, quais competências e habilidades são privilegiadas e de que modo é tratada a proficiência linguística no currículo do curso em questão.

1.1 A PESQUISA

Acredito que a formação profissional iniciada formalmente nos cursos de graduação em Letras embasa os procedimentos do professor no início de sua atuação e terá repercussões ao longo de sua trajetória profissional, constituindo-se como um dos embasamentos da identidade profissional. Por esse motivo, o presente trabalho busca investigar a concepção formativa subjacente ao currículo do curso de Letras. Para isso, meus objetos de análise são: a) as Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Letras (doravante DCNL) e b) o documento curricular de uma instituição de ensino superior. Esses objetos serão considerados por meio das seguintes categorias de análise: a) os modelos de formação docente; e b) os conceitos de proficiência linguística.

1.2 AS PERGUNTAS DE PESQUISA

O desafio inicial configurou-se em tentar compreender o que, de fato, se delineava à medida em que eu realizava a pesquisa de campo. Assim, minhas perguntas foram se materializando por meio de uma indagação norteadora de todo o processo de investigação e análise, ou seja, a busca por respostas para o que considero a questão fundamental de minha pesquisa, que vem a ser: **Que**

concepção formativa subjaz ao currículo de Letras de uma determinada instituição de ensino superior?

Para compreender o contexto formativo do professor de língua inglesa, embasei-me nas seguintes subperguntas de pesquisa apresentadas abaixo. As duas primeiras perguntas foram exploradas em ambos os objetos de análise. A terceira pergunta analisa a articulação entre as categorias de análise investigadas com relação à formação inicial no curso de Letras objeto deste estudo. Eis as perguntas:

1. Que modelos de formação docente que orientam a formação profissional do professor de língua inglesa transparecem nas DCNL (Brasil, 2011) e no currículo do curso de Letras?
2. Quais definições de proficiência linguística embasam a formação do professor de língua inglesa nas DCNL e no currículo do curso de Letras?
3. De que maneira esses elementos se articulam no currículo do curso de Letras na instituição pesquisada, mais especificamente em suas ementas?

1.3 OS ELEMENTOS CONSTITUINTES DO CAMPO DE PESQUISA

O campo de pesquisa desta investigação é o curso de Letras Português-Inglês de uma universidade paranaense, mantida pelo Estado do Paraná e vinculada à Secretaria de Estado da Ciência, Tecnologia e Ensino Superior do Paraná. Criada em 1956, a instituição atualmente oferece cursos de bacharelado e de licenciatura, a maior parte deles no período noturno.

O curso de Letras ofertado pela instituição é exclusivamente na modalidade de licenciatura e possui duas habilitações: a) Língua Portuguesa e respectivas literaturas¹ e b) Língua Portuguesa, Língua Inglesa e respectivas literaturas². Trata-se de um curso ofertado no período noturno, constituído majoritariamente de alunos trabalhadores no período diurno, tendo o regime de seriado anual.

O meu interesse por estudar a instituição deve-se, principalmente, ao fato de

¹ Autorizado por meio do Decreto Federal nº 79.261, de 14 de fevereiro de 1977, e reconhecido pelo Conselho Federal de Educação pelo Decreto Federal nº 302, de 14 de abril de 1981.

² A autorização de funcionamento ocorreu por meio do Decreto Federal nº 47.667, de 19 de janeiro de 1960 e o Reconhecimento do Conselho Federal de Educação, por meio do Decreto Federal nº 54.355, de 30 de setembro de 1964.

nela atuar há dezessete anos, e todos esses anos lecionando no curso de Letras Português-Inglês, também minha área de formação; além disso, ela também foi minha instituição formadora. Sempre tive pela instituição um sentimento de pertencimento muito forte, primeiramente por ter sido a instituição na qual me formei e pela qual sinto a necessidade de retribuir, a ela e à sociedade, minha formação. Confesso que meu vínculo afetivo com a instituição é muito forte, e por esse motivo sempre busquei contribuir da melhor maneira para com o desenvolvimento do curso e da instituição.

Um outro item que também desempenha papel relevante é o fato de essa instituição ser pública e formar profissionais advindos de sete municípios litorâneos. Vejo, portanto, nesse aspecto, a necessidade ainda maior de um compromisso efetivo com a qualidade dos profissionais por ela formados. Em meu contexto de atuação sempre me mantive consciente de que, além das carências formativas que eu observava, também havia, e de forma bastante evidente, muitos acertos, orgulhos e conquistas no decorrer do Curso. Contudo, apesar disso, sofria de um sentimento de insatisfação que me impelia a buscar compreender quais elementos poderiam se constituir em aspectos de maior relevância na formação dos futuros professores e que pudessem ser eficazes para a formação de profissionais cada vez mais competentes. Assim sendo, atuar nessa área de formação docente sempre se configurou diante de mim como uma tarefa de grande responsabilidade, pois eu sabia de minha função perante a formação de profissionais que irão atuar em um campo de trabalho real, constituído de sujeitos concretos e não de estatísticas ou símbolos. Enfim, acabei por constatar que as teorias com as quais mantive contato em minha jornada, apesar de necessárias e esclarecedoras em muitos aspectos, não me trouxeram as respostas que eu procurava. Percebi, então, a necessidade de buscar essas mesmas respostas em um campo muito mais próximo a mim, em meu próprio espaço de atuação. Essa constatação me indicou que o caminho para construir essa pesquisa seria por meio da pesquisa etnográfica, que será melhor detalhada no Capítulo 3.

Em novembro de 2003, fui convidada pela Direção, que iniciava um novo mandato, a exercer o cargo de Secretária Geral da instituição, e permaneci na função por um ano, até o nascimento do meu primeiro filho. Esse período foi de intensa atividade profissional, pois eu exercia, simultaneamente, a função de Secretária Geral e professora na instituição, além de lecionar língua inglesa no

ensino médio, em uma escola pública. No início de 2004, ainda me situando na nova função, especialmente quanto à legislação do Ensino Superior, deparei-me com o Art. 15 da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, que instituía as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, que trazia a seguinte afirmação: “Os cursos de formação de professores para a educação básica que se encontrarem em funcionamento deverão se adaptar a esta Resolução, **no prazo de dois anos**” (grifo meu). Ao verificar junto às chefias de departamento da instituição, constatei que havia total desconhecimento sobre a necessidade de adequação dos projetos de curso às determinações do MEC. Começou, então, uma corrida contra o tempo para o cumprimento do prazo estabelecido, e que vencia naquele mesmo ano. Foi um período de intensas reuniões e discussões com os professores de todos os departamentos da instituição, muitas pesquisas documentais e contatos com professores e secretários gerais de outras instituições, para consultas e permutas de informações. No meu departamento, especialmente devido à minha função de secretária geral, tomei frente na elaboração do novo projeto político-pedagógico do curso de Letras, e conduzia, juntamente com a Chefe do Departamento, as discussões e encontros que culminaram no documento curricular que investigo nesta pesquisa.

1.4 O OLHAR INVESTIGATIVO E SUAS REVELAÇÕES INICIAIS

Inicialmente, minha intenção de pesquisa era investigar quais seriam as necessidades formativas do aluno-professor de língua inglesa e por muito tempo acreditei que uma possível forma de exemplificar minha intenção de pesquisa seria por meio da Figura 1, que representaria o específico ponto de convergência que eu buscava em minhas investigações iniciais. Essa imagem traduzia a concepção do que eu acreditava ser a configuração da resposta para os meus questionamentos.



FIGURA 1 - CONVERGÊNCIAS CONCEITUAIS NA FORMAÇÃO INICIAL DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA
 FONTE: A autora (2013)

A figura acima é uma exemplificação de minha intenção inicial, que era a de responder às questões de pesquisa por meio da compreensão do ponto exato em que ocorreria o encontro entre as teorias de formação, o domínio dos conteúdos linguísticos, os aspectos didático-pedagógicos e as estruturas curriculares. Isso traria, a meu ver, a resposta precisa sobre quais seriam as necessidades formativas do aluno-professor sendo, portanto, muito mais fácil elaborar um currículo que atendesse a essas necessidades.

Contudo, após me aprofundar em minhas leituras e análises, percebi que, de fato, a busca pela convergência entre os fatores significava a aceitação de que cada um desses elementos surge, se estrutura, age e se processa de forma independente, como se fosse uma célula distinta, coberta por uma membrana impermeável e que somente em determinado momento do processo formativo permitiria o diálogo com os demais fatores envolvidos no processo.

Contudo, ao aceitar que o curso de Letras não é a primeira e nem a única instância em que ocorre a formação do professor de língua inglesa, é possível conceber a formação profissional docente como um processo que se delineia contínua e ininterruptamente, e, desse modo, não é possível pensar em formação docente tendo em vista somente a formação inicial. Em vista disso, concordo com Cochran-Smith e Lytle (1999, p. 24), ao afirmarem que:

o conhecimento de que os professores precisam para ensinar bem é gerado quando eles tratam sua própria sala de aula e escola como locais de investigação intencional, ao mesmo tempo em que tratam o conhecimento e a teoria produzidos por outros como material gerador de indagações e interpretações.³

A aceitação dessa afirmação me trouxe um certo conforto, por perceber que o curso de Letras não é o único responsável pelos sucessos ou insucessos na formação do professor de inglês. Todavia, não perdi de foco as implicações que a responsabilidade institucional do curso carrega em seu bojo.

As crenças que se estabelecem durante o processo de formação nos cursos de Letras, em especial a ainda muito difundida crença a respeito do antagonismo entre teoria e prática e a preocupação com uma formação predominantemente teórica, pautada em uma concepção formativa técnico-racionalista (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999; ALMEIDA FILHO, 2004; D'ÁVILA, 2008; HALU, 2010), apontam para a necessidade de se desenvolver contextos de reflexão a respeito da prática docente. Assim sendo, reformulei a figura inicial que usava para pensar sobre os elementos formativos (FIGURA 1) e construí então a concepção abaixo (FIGURA 2), que considero mais próxima de como concebo as relações entre estes diversos elementos:



FIGURA 2 - ASPECTOS FORMATIVOS DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA
FONTE: A autora (2013)

³ Tradução minha. No original “the knowledge teachers need to teach well is generated when teachers treat their own classrooms and schools as sites for intentional investigation at the same time that they treat the knowledge and theory produced by others as generative material for interrogation and interpretation”.

Dessa forma, os aspectos formativos não são vistos como se estivessem encapsulados em limites previsíveis; ao contrário, habitam os mesmos espaços e se inter-relacionam continuamente, permeados por uma membrana porosa que lhes permite se alimentar dos (e alimentar os) contextos sócio-histórico-culturais aos quais pertencem e, de igual modo, interagir com e nesses espaços, de forma a permitir que haja um intercâmbio de duas vias, intermediado por esses contextos.

Tendo estabelecido minha perspectiva quanto às relações que se estabelecem no processo de formação docente, adaptei meu foco de investigação para um contexto menos amplo, e passei, então, à análise de um curso de Letras já em andamento. Como delimitação do escopo de análise, optei por analisar qual concepção formativa subjaz ao currículo da instituição pesquisada, com atenção especial ao papel destinado à língua inglesa.

1.5 ESCOLHAS METODOLÓGICAS E A CONSTITUIÇÃO DA PESQUISA

Esta pesquisa situa-se no campo dos estudos da Linguística Aplicada e da formação docente, constituindo-se em pesquisa qualitativa interpretativa de cunho etnográfico (WIELEWICKI, 2001). Tem como objeto de estudo a formação inicial docente nos cursos de Letras e investiga a concepção formativa subjacente ao currículo de um curso de Letras de uma instituição de ensino superior paranaense.

A pesquisa envolve pesquisa bibliográfica e documental, sendo que os dados foram gerados por meio da análise documental das DCNL e do currículo do curso de Letras da instituição objeto deste estudo, além da pesquisa bibliográfica que participou da construção da teoria presente nesta investigação. Após a geração dos dados efetuou-se a análise, por meio da qual os objetos e as categorias de análise foram investigados à luz do referencial teórico que embasa este estudo.

Quanto à estrutura, este trabalho se apresenta constituído de quatro capítulos. No primeiro capítulo, esta introdução, apresento o tema, as perguntas de pesquisa, os elementos constituintes do campo de pesquisa, a metodologia da pesquisa e a construção da investigação.

No segundo capítulo, discorro sobre a fundamentação teórica que embasa esta investigação e que se subdivide em duas seções: a primeira, que apresenta uma revisão teórica sobre os modelos de formação docente (D'ÁVILA, 2008;

WALLACE, 2001; PIMENTA & LIMA, 2004; SCHÖN, 2000; MARTINEZ, 2007; HALU, 2010, VIEIRA-ABRAHÃO, 2010) e a segunda, que explora as concepções de proficiência linguística (STERN, 1983; 1992; SCARAMUCCI, 2000; TEIXEIRA DA SILVA, 2000).

No terceiro capítulo, apresento a análise do projeto político-pedagógico objeto desta pesquisa, em seus componentes curriculares, teço considerações sobre as ementas do curso e realizo a análise interpretativa do documento curricular do curso objeto desta investigação, com base em sua configuração estrutural e concepção formativa do curso.

Por fim, no quarto capítulo, serão apresentadas nas Considerações Finais as reflexões suscitadas pelo aporte teórico consultado e pela análise dos dados, algumas sugestões para a formação docente e os desdobramentos da pesquisa.

2 A FORMAÇÃO DOCENTE E A PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo apresenta o arcabouço teórico que embasa esta pesquisa e está dividido em duas seções e cinco subseções. Na primeira seção, apresento os modelos de formação docente, embasando-me em D'ávila, 2008; Wallace, 2001; Pimenta & Lima, 2004; Schön, 2000; Cochran-Smith e Lytle, 1999; Martinez, 2007; Halu, 2010 e Vieira-Abrahão, 2010. Na segunda seção, discorro sobre as concepções de proficiência linguística, por meio de Stern, 1983; 1992; Scaramucci, 2000 e Teixeira da Silva, 2000.

2.1 MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Nesta seção apresento os modelos de formação docente (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999; SCHÖN, 2000; WALLACE, 2001; PIMENTA & LIMA, 2004; MARTINEZ, 2007; D'ÁVILA, 2008; HALU, 2010; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), a saber: modelo de formação artesanal, modelo de formação instrumental-racionalista, modelo de formação reflexiva, modelo de formação pelas competências profissionais e finalizo apresentando propostas mais recentes de formação docente.

2.1.1 Modelo de formação artesanal

O modelo *artesanal* (LAVE, 1996; WALLACE, 2001; PIMENTA & LIMA, 2004; D'ÁVILA, 2008), é fundamentado em um fazer baseado na intuição. Nele, o aluno-professor aprende pela observação e imitação das técnicas de um professor experiente (WALLACE, 2001). Por meio desse modelo, “o modo de aprender a profissão, conforme a perspectiva da imitação, será a partir da observação, imitação, reprodução e, às vezes, reelaboração dos modelos existentes na prática e consagrados como bons” (PIMENTA & LIMA, 2004, p. 35). É a “valorização das práticas e dos instrumentos consagrados tradicionalmente como modelos eficientes” (op. cit., p. 36).

Nesse modelo, o conhecimento gerado pela experiência ocupa lugar de destaque, sendo os conhecimentos teóricos relegados a segundo plano. O professor

formador assume o papel do conselheiro, do profissional que inspira os aprendizes por meio dos seus exemplos e feitos. A formação restringe-se a ser e agir como ele.

No modelo artesanal, como a teoria não ocupa posição de destaque, visto que “para se fazer um bom professor bastam conteúdo e bom senso” (D’ÁVILA, 2008, p. 35), essa perspectiva, segundo a autora, encerra uma concepção que enxerga a docência como ofício, não como profissão, e contribui para com o desprestígio da profissão docente, trazendo como consequência, além da desvalorização da profissão, a ausência de um código deontológico que possa regularizá-la, visto que, por ser o magistério uma profissão regulamentada pelo Estado e não possuir um código deontológico, os professores têm a sua capacidade de luta e engajamento diminuída.

Por outro lado, Lave (1996) nos apresenta uma outra visão desse modelo, por meio da qual o olhar do aprendiz não se configura como um olhar passivo, de alguém que busca tão-somente repetir acriticamente os modelos e ensinamentos assimilados de seu mestre. Para Lave, no modelo artesanal, não ocorre uma aprendizagem instituída na mera repetição, mas um processo de construção identitária e profissional do aprendiz, sendo este um processo consciente e não automatizado.

2.1.2 Modelo de formação instrumental-racionalista

Conhecido como *conhecimento para a prática* (COCHRAN-SMITH e LYTLÉ, 1999), *racionalidade técnica* (SCHÖN, 2000), *ciência aplicada* (WALLACE, 2001), *instrumentalização técnica* (PIMENTA & LIMA, 2004), *técnico* (MARTINEZ, 2007; VIEIRA-ABRAHÃO, 2010), *instrumental-tecnicista* (D’ÁVILA, 2008) ou *técnico-racionalista* (HALU, 2010), este modelo centra suas atenções no apuramento de habilidades instrumentais voltadas para a docência e na ênfase nos conteúdos específicos (voltados, na área de Letras, para a formação em linguística e literatura), vistos como mais relevantes do que os conteúdos pedagógicos (voltados para a formação para a docência).

Nesse modelo, a formação do professor é fundamentada pelos saberes científicos e aplicados de forma objetiva. A formação é vista como instrumental, ou seja, pauta-se no modelo positivista, com ênfase no conhecimento técnico, sendo que o conhecimento científico é transmitido ao aluno-professor com o objetivo de

que seja aplicado em contextos profissionais (WALLACE, op. cit.). Conforme enuncia Martinez (2007), o modelo *técnico* de formação docente apresenta o professor de língua estrangeira como o aplicador de um método, o técnico “bem-treinado”, que possui domínio linguístico e conhecimento de determinadas técnicas pedagógicas necessárias para desempenhar seu papel satisfatoriamente (MARTINEZ, op. cit., p. 63).

Nesse modelo formativo, assevera a educadora D’Ávila:

No âmbito dos cursos de formação de professores, é frequente colocar-se o foco quase que exclusivamente nos conteúdos específicos das áreas, em detrimento de um trabalho sobre os conteúdos que serão desenvolvidos no ensino fundamental e médio (D’ÁVILA, 2008, p. 35).

Com relação ao ensino de língua estrangeira, Vieira-Abrahão (2010) informa que este modelo embasava o aluno-professor de LE nas academias, uma vez que o ensino universitário de língua inglesa utilizava-se do método da gramática e tradução⁴, efetivado por meio de um treinamento que apresentava a língua como um sistema composto de códigos e regras específicos, assimilados através de inúmeros exercícios e explicações gramaticais, além de memorizações de vocabulário e provérbios (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 225). Nessa concepção, o modelo tecnicista de treinamento direcionava o aprendizado. Simultaneamente, as escolas particulares de idiomas adotavam o método *audiovisual*⁵, em uma perspectiva formativa que acreditava que bastava ao professor saber bem a língua a ser ensinada, uma vez que os conhecimentos didático-metodológicos eram adquiridos com uma semana de “treinamento” (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 226).

Uma outra perspectiva sobre a formação docente é apresentada pelas pesquisadoras Cochran-Smith e Lytle (1999), por meio de uma análise das concepções mais valorizadas de conhecimento presentes no contexto formativo. De acordo com as autoras, de forma resumida, a concepção de *conhecimento para a prática* refere-se ao conhecimento direcionado para o desenvolvimento da prática de sala de aula, concepção na qual saber mais conduz diretamente a uma prática mais

⁴ O Método da Gramática e Tradução, segundo Richards e Rodgers (2001, p. 05), consiste na memorização de regras e fatos com o objetivo de manipular a sintaxe e a morfologia de uma língua estrangeira. É o método mais tradicional e ainda amplamente presente no ensino de LE.

⁵ O Método Audiovisual é considerado uma variação do Método Audiolingual, por meio do qual, de acordo com Richards e Rodgers (2001, p. 57), o aprendizado de língua estrangeira é tido como uma formação mecânica de hábitos, seguindo-se o padrão behaviorista de Estímulo > Resposta > Reforço (ou reforço negativo).

efetiva. Nesse “saber mais” incluem-se os conhecimentos de disciplinas, teoria educacional, pedagogia, estratégias instrucionais. Em suma, é o conhecimento formal e teórico, produzido por especialistas fora do âmbito escolar, sendo esse conhecimento considerado suficiente para preparar o professor para ensinar.

Halu (2010), em sua pesquisa sobre a formação de formadores de professores de inglês, refere-se a essa concepção como *técnico-racionalista*, caracterizando-a como aquela em que o professor é usuário, e não gerador, do conhecimento. A geração desse conhecimento ocorre, segundo a pesquisadora, nos contextos acadêmicos de pesquisa. O conceito de competência profissional se efetiva por meio da aquisição, na academia, dos conhecimentos teóricos acerca das teorias de aprendizagem e da aplicação correta dos métodos de ensino (HALU, 2010, p. 82). Nessa perspectiva, o acúmulo dos saberes equivale a um bom desempenho profissional. Conforme a pesquisadora, nesse modelo teoria e prática são vistas como dissociadas, assumindo a teoria um papel de embasamento, enquanto que a prática resume-se à ação técnica por parte do professor.

Em síntese, percebemos que o modelo instrumental-racionalista, herança do positivismo, busca a aplicação rigorosa das teorias e das técnicas científicas, de modo amplo, sem se preocupar com as especificidades de cada caso.

2.1.3 Modelo de formação reflexiva

O terceiro modelo, conhecido como modelo de *formação reflexiva* (WALLACE, 2001), *epistemologia da prática* (SCHÖN, 1992), *conhecimento na prática e da prática* (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), *crítico-reflexivo* (MARTINEZ, 2007), *paradigma da reflexão* (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010) ou *sociopolítico* (D’ÁVILA, 2008), surge com fortes críticas ao modelo instrumental.

No modelo de formação reflexiva, Schön (1992) torna-se referência no cenário educacional (ALARCÃO, 1996, p. 11) ao propor ao professor em formação a análise de sua prática e a investigação de seu próprio fazer profissional (processo de reflexão-na-ação). O ponto crucial nesse modelo apresentado por Schön é a resignificação da figura do professor, que até então era tido como um receptor passivo das teorias e conhecimentos produzidos academicamente, e que passa, a partir de então, a ocupar local de destaque na visão da produção do conhecimento.

Conforme esclarece Pimenta (2002, p. 81), Schön propõe uma formação

profissional baseada na valorização “da prática profissional como momento de construção de conhecimento, através da reflexão, análise e problematização desta, e o reconhecimento do conhecimento tácito, o *conhecimento na ação*, presente nas soluções que os profissionais encontram em ato”. Portanto, constitui-se no conhecimento gerado pelo professor em seu exercício profissional, e está implícito na ação profissional, uma vez que é mobilizado diariamente. Contudo, o exercício profissional apresenta constantemente situações inesperadas, que demandam novos posicionamentos, ações e interpretações, e desse modo entra em cena o processo de *reflexão na ação* por parte do professor. Por meio desse processo reflexivo reformulam-se práticas e soluções, que mais tarde acabam por tornar-se parte do conhecimento na ação do professor, até que surjam novos desafios, novas reflexões e a descoberta de novos caminhos, e assim sucessivamente. A esse processo dinâmico e cíclico de conhecimento e de reflexão gerada a partir das demandas profissionais nos contextos de atuação profissional, Shön denomina *reflexão sobre a reflexão na ação*.

Segundo D’Ávila (2008), no Brasil o modelo de formação reflexiva dá à luz o modelo sociopolítico, por meio do qual a educação, concebida por esse modelo como prática social, é compreendida em uma perspectiva contextualizada e historicizadora, e desvincula-se do paradigma tecnicista, passando a incluir a Didática como componente da formação docente. Nessa ramificação do modelo reflexivo, continua D’Ávila, os principais pressupostos são: a) a análise da prática pedagógica a partir da visão de seus determinantes político-sociais; b) a contextualização dessa prática e a concepção de multidimensionalidade da prática educativa (sintetizada nas dimensões técnica, humana e política) e c) a análise de diferentes metodologias, levando-se em consideração o contexto em que foram geradas, a visão de homem e de mundo que transmitem e a não-dicotomia entre teoria e prática (D’ÁVILA, 2008, p. 36).

Contudo, segundo a autora (op. cit.), o modelo sociopolítico carecia de uma discussão de cunho prático-metodológico. Referindo-se à própria experiência como professora do ensino superior, a autora afirma:

Ficávamos em níveis sempre elevados de conjecturas sociopolítico-econômicas em geral, do papel da escola como transmissora de valores burgueses e da necessidade dos conteúdos sistematizados para instrumentalização das classes desfavorecidas para as lutas sociais pela transformação, mas não falávamos em métodos ou em princípios psicopedagógicos de aprendizagem [...] Não tinha saída, então. Se se ensinasse *como ensinar* na sala de aula, corria-se o risco de se carregar sobre os ombros o estigma tecnicista. (D'ÁVILA, 2008, p. 37).

Ao privilegiar dessa maneira a competência política nos cursos de formação de professores, gerou-se um certo vácuo no campo didático, sendo que enquanto as críticas sociais eram enaltecidas nesse modelo de formação, os conteúdos voltados à formação e atuação docente eram secundarizados.

No campo da linguística aplicada, o princípio da reflexão como elemento norteador da prática docente, vivenciado no modelo de formação reflexiva, se intensifica e a década seguinte testemunha um momento de questionamento dos métodos (de tradução e gramática, audiolingual, audiovisual, entre outros) como conjunto de procedimentos, técnicas e recursos fixos a serem implementados em sala de aula (VIEIRA-ABRAHÃO, 2010, p. 228).

Autores como Prabhu (1990) e Allwright (1991) já haviam se manifestado na década anterior quando lançaram duras críticas à crença de que um único método seria a melhor forma de ensinar uma língua em sala de aula. Estava semeado, portanto, o terreno para o questionamento da eficácia do método único. Nessa perspectiva, Brown (1997) propõe um ecletismo metodológico, no qual o professor conhecedor dos diversos métodos possa eleger o mais apropriado para diferentes situações e propósitos em sala de aula, em uma espécie de “ecletismo esclarecido”. Apesar de não concordar totalmente com a ideia de uma postura eclética do professor⁶, Kumaravadivelu (1994, 2001) identifica elementos que configuram o que ele denomina “condições pós-método” e apresenta os princípios de uma proposta pedagógica de ensino pautado em fatores contextuais e locais. Conforme elucida Vieira-Abrahão (2010, p.228), em ambas as propostas “o que predomina é a

⁶ Kumaravadivelu (1994, p. 30) defende o *pragmatismo com princípios* (principled pragmatism) e afirma que este é diferente do ecletismo. Segundo o autor, apesar das boas intenções, o ecletismo em sala de aula gera uma prática pedagógica “assistemática, sem princípios e acrítica”, uma vez que professores com pouca experiência profissional possuem à sua disposição poucas opções e podem criar aleatoriamente um pacote de técnicas de vários métodos, acreditando que isso se configura como ecletismo. O ecletismo, por sua vez, apresenta-se como a combinação do que se possa considerar subjetivamente como sendo as melhores características de um método sem, contudo, levar-se em consideração os aspectos de compatibilidade teórico-metodológica que eles possam ou não trazer em seu bojo.

adequação do ensino aos contextos locais, a autonomia do professor para escolher os objetivos e procedimentos para cada grupo específico, mas tudo isso permeado pelo processo reflexivo” (p. 228).

No cenário brasileiro, segundo Vieira-Abrahão (2010, p. 228), a visão de um modelo de formação docente por meio de “treinamento”⁷ cede lugar a uma perspectiva mais amadurecida, na qual se objetiva a formação, a educação docente:

Por formação, educação ou desenvolvimento entendemos uma formação global, uma preparação para as demandas do mundo em constante mudança e não para uma atividade particular de ensino. Formar busca desenvolver a habilidade para aprender e se desenvolver ao longo da carreira, busca desenvolver no professor a compreensão sobre o ensino e sobre ele próprio enquanto profissional.

De acordo com a autora (op. cit.), a década de noventa é marcada pelo surgimento do paradigma da reflexão no Brasil. Esse exercício de reflexão, pautado sobre a prática docente, trouxe um novo olhar para a formação acadêmica, pois compreende a experiência profissional do professor como fonte abundante de produção de conhecimentos. O professor, não mais visto como um profissional alienado que precisa ser iluminado pelos saberes acadêmicos, é convidado a refletir sobre sua prática, passando ele mesmo a produtor de saberes e o sujeito que une, em sua pesquisa, os saberes acadêmicos e o conhecimento empírico adquirido e fundamentado em sua prática profissional. Dessa forma, sua pesquisa e reflexão orientam-no em seu percurso nos espaços sociais em que atua, e passam a nortear também o processo de formação inicial docente.

Halu (2010) denomina essa concepção de *reflexivo-crítica* e volta sua atenção para o conhecimento pedagógico originado do aprendizado prático do professor em sala de aula como resultado de suas ações e reflexões em meio às situações concretas de ensino (HALU, 2010, p. 102).

Conforme discorre a pesquisadora,

A própria concepção de formação passa a se apoiar em um modelo investigativo da experiência prática, em que futuros professores ou professores iniciantes são acompanhados por professores mais experientes ou compõem grupos de reflexão, observando suas próprias práticas, escolhendo focos para análise, levantando hipóteses, testando propostas de ação para a sala de aula e avaliando conjuntamente os resultados. (HALU, 2010, p. 103)

⁷ C. f. 2.1.2.

Martinez apresenta o modelo *crítico-reflexivo* como sendo, de certa forma, resultado dos trabalhos do educador brasileiro Paulo Freire (2005), que contestava fortemente o modelo de formação técnica por considerá-la bancária e desvinculada dos contextos sociais de atuação docente. A visão de Freire trouxe uma mudança na perspectiva com que eram vistos os professores, sendo que a partir de então estes passaram a ser considerados *educadores*, não mais apenas *técnicos*. Vista anteriormente pelo modelo tecnicista como neutra, a escola passa a ser entendida nesse modelo como um espaço ideológico. Desse modo, o modelo crítico-reflexivo de formação do professor apresenta o compromisso de formar educadores engajados com a concepção de educação para a prática da liberdade, em contraposição à educação bancária. Referindo-se a Freire (2005), a pesquisadora esclarece esse modelo formativo:

a educação deve servir como espaço para humanização tanto do professor como dos educandos, uma vez que a tarefa do educador é aprender com seus educandos enquanto estes também aprendem com o educador. Os propósitos de uma educação humanista são os que pretendem engajar professores e educandos na luta pela própria libertação, sem esquecer que esse processo de humanização acontece no diálogo (MARTINEZ, 2007, p. 68).

Segundo Martinez, outros movimentos educacionais também contrários ao ensino positivista igualmente se respaldam nos pressupostos teóricos defendidos por Freire, dentre eles o defendido pelo pedagogo estadunidense Donald Schön (1995), e sua proposição de formação do profissional reflexivo, que passa a ser aquele que reflete constantemente *sobre e na* ação em seus contextos de atuação profissional.

Cochran-Smith e Lytle (1999) apresentam duas definições de conhecimento dentro do modelo reflexivo, *conhecimento na prática* e *conhecimento da prática*. A concepção de *conhecimento na prática* indica um conhecimento que se origina na prática, fruto das reflexões que o próprio professor realiza sobre sua prática docente e em suas investigações derivadas de sua atuação profissional. Nesse caso, o conhecimento é resultado da ação diária que acontece na sala de aula.

Como complemento da concepção anterior, Cochran-Smith e Lytle (1999) apresentam a concepção de *conhecimento da prática*, momento em que não existe separação entre teoria e prática. Segundo as autoras, a produção do conhecimento é um ato pedagógico, construído no seu próprio contexto e por meio da pesquisa e

reflexão geradas pelas interações que se estabelecem no fazer pedagógico. Não há a dicotomia teoria-prática, pois ambas são entendidas como sendo complementares e produtoras uma da outra. Não existe uma teoria que anteceda a prática, mas a concepção de que ao se vivenciar também se teoriza, ou seja, ambas brotam em conjunto (p. 273).

Referindo-se à importância do processo reflexivo na formação docente, Alarcão (1996, p. 28) afirma que é fundamental que se desenvolva a capacidade de refletir, seja qual for o nível em que a reflexão se realize. E acrescenta:

Se, por um lado, é difícil desenvolvê-la nos alunos, mesmos que estes já sejam estagiários, é fácil para os profissionais, os professores neste caso, deixa-la adormecer, embalada pela automatização das rotinas que se seguem às descobertas que um dia se fizeram para resolver um determinado problema.

Gimenez (2012, p. 50) aponta para a importância do professor reflexivo como um fator de resistência à formação automatizada:

Nas últimas décadas, temos assistido à defesa do professor reflexivo como uma abordagem que rompe com o ensino automatizado. Ao contrário dos modelos mais tradicionais de formação centrados no treinamento e na reprodução do status quo, os que advogam a abordagem reflexiva a entendem como capaz de provocar mudanças justamente por trabalhar com o explícito envolvimento cognitivo dos professores nos processos de tomada de decisão e de compreensão dos fatores macrotextuais que influenciam suas práticas.

Desse modo, podemos ver que o modelo de formação reflexiva apresenta uma concepção formativa em que o professor torna-se um pesquisador de sua própria prática, buscando apropriar-se da teoria e confrontando-a com seus saberes, crenças e experiências, em um processo reflexivo que objetiva a compreensão e o aperfeiçoamento de sua prática pedagógica, em uma perspectiva que alia o conhecimento gerado pelo professor em seus contextos profissionais de atuação ao conhecimento teórico e produzido tanto academicamente quanto pelo próprio professor, que se torna pesquisador de sua própria prática.

2.1.4 Modelo de formação pelas competências profissionais

O modelo de formação por meio da aquisição das competências apresenta-

se no campo da formação docente sob dois prismas: o que enxerga competência como a aquisição de conteúdos qualificadores para o mercado de trabalho e o que a apresenta como a capacidade de mobilizar os saberes adquiridos no decorrer da prática profissional. Esses diferentes prismas são apresentados a seguir.

2.1.4.1 Competência como aquisição de conteúdos qualificadores para o mercado de trabalho

Os termos competências e habilidades foram se estabelecendo no contexto educacional em contraposição ao conceito de *qualificação*, que vigorava até então e se comprovava por meio da obtenção de um diploma.

Muitas vezes os termos competência e habilidade são tomados como sinônimos. Contudo, em termos gerais, a habilidade é concebida como sendo a base necessária fundamental para a concretização da aprendizagem. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (1999), as competências e as habilidades diferem entre si por seus aspectos cognitivos e de aplicabilidade e caracterizam-se da seguinte maneira:

Competências são as modalidades estruturais da inteligência, ou melhor, ações e operações que utilizamos para estabelecer relações com e entre objetos, situações, fenômenos e pessoas que desejamos conhecer. As habilidades decorrem das competências adquiridas e referem-se ao plano imediato do 'saber fazer'. Por meio das ações e operações, as habilidades aperfeiçoam-se e articulam-se, possibilitando nova reorganização das competências (INEP, 1999, p.7).

Segundo Deffune e Depresbiteris (2002), a ideia de competência surgiu inicialmente na Alemanha, na década de 70:

As competências diziam respeito aos conhecimentos, habilidades e atitudes do campo profissional do futuro trabalhador; depois a educação geral incorporou essa idéia ao seu processo pedagógico. Assim, ambas, educação geral e educação profissional, partiam de competências definidas por um conjunto de representantes da sociedade, empresários, sindicatos e educadores, o que ainda hoje acontece (DEFFUNE; DEPRESBITERIS, 2002, p. 61).

Na década de 80, continuam os pesquisadores, com a necessidade de definição de novos perfis que viessem a se adequar às novas exigências do

mercado de trabalho, a discussão sobre competências se intensifica na França. Nos Estados Unidos, a partir de 1992, consolidaram-se programas que buscavam articular a educação com o mundo do trabalho, por meio de sistemas padronizados. Em um desses programas, o SCANS⁸, definiram-se três grandes categorias de habilidades para o mundo pedagógico e cinco categorias de competências para o mundo do trabalho. As do mundo pedagógico, usadas para o desenvolvimento do currículo, ficaram conhecidas como *basic-skills* (ler, escrever, calcular, ouvir, falar), as *thinking skills* (resolver problemas, criar, decidir) e as *qualidades pessoais* (responsabilidade, autoestima, sociabilidade, integridade). Por outro lado, as competências para o mundo do trabalho eram agrupadas em cinco temas: *recursos* (identificar, planejar, organizar e prover recursos), *interpessoal* (trabalhar com outras pessoas), *informação* (obtê-la e usá-la), *sistemas* (entender as inter-relações) e *tecnologia*: conhecer e trabalhar com as diversas tecnologias disponíveis (DEFFUNE e DEPRESBITERIS, 2002, p. 62).

No contexto estadunidense, o modelo de educação baseada nas competências (Competency-Based Education) “define os objetivos educacionais em termos de descrições mensuráveis e precisas de conhecimento, habilidades e comportamentos que os alunos devem possuir ao final do curso” (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 141). As competências a serem adquiridas são claramente voltadas para um desenvolvimento profissional que atenda às expectativas do mercado de trabalho. Conforme os autores esclarecem,

As competências consistem em uma descrição das habilidades, conhecimentos, atitudes e comportamentos essenciais para a performance efetiva em uma atividade ou tarefa real. (RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 144).

Auerbach⁹ (1986, apud RICHARDS & RODGERS, 2002, p. 146) identifica oito características principais no modelo em questão, apresentadas resumidamente como: a) foco no desempenho social bem-sucedido; b) foco nas habilidades para a vida; c) orientação centrada na tarefa ou desempenho; d) ensino em módulos; e) explicitação prévia dos resultados esperados; f) avaliação contínua por meio de

⁸ O programa em questão é o *Secretary's Commission of Achieving Necessary Skills*, conhecido como Scans, criado em 1990 pela Secretaria do Trabalho. Maiores detalhes podem ser obtidos em [<http://wdc.doleta.gov/SCANS/>] e em [<http://wdc.doleta.gov/SCANS/idsr/idsrw.pdf>].

⁹ Auerbach, E. R. *Competency-based ESL: one step forward or two steps back?* TESOL Quarterly 20, p. 411-430. 1986.

testes; g) domínio dos objetivos preestabelecidos; g) ensino individualizado, centrado no aluno.

Alvo de diversas interpretações, o termo *competência* é empregado pela ciência social para designar conteúdos particulares de cada qualificação em uma organização de trabalho determinado. Deffune e Depresbiteris (op. cit., p. 75-76), apontam que:

A competência não é assegurada pelo diploma, mas as suas constantes modificações requerem que os indivíduos sejam submetidos a provas, consideradas como resolução de problemas concretos no trabalho e, **eventualmente**, na educação formal. (grifo meu)

No âmbito profissional, a competência está sempre associada ao nível e ao domínio das atividades desempenhadas (DAFFUNE e DEPRESBITERIS, 2002). Nesse contexto, os objetivos educacionais são voltados para a aquisição de competências que farão dos sujeitos pessoas úteis ao mercado de trabalho, que é quem dá as cartas e informa que tipo de profissional privilegia e deseja, em uma visão utilitarista de formação.

2.1.4.2 Competência como a mobilização de saberes em serviço

Essa perspectiva é percebida nos estudos de educadores, linguistas aplicados e também se manifesta em documentos oficiais que se reportam à formação docente. Especificamente no âmbito da formação docente, dois autores se destacam com suas considerações sobre as competências profissionais do professor: o sociólogo suíço Philippe Perrenoud (2000a e 2000b) e o linguista aplicado brasileiro Almeida Filho (1993/2002, 1999, 2004).

Sob o prisma de Perrenoud (2000a), competência é “a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações etc.) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”. O mesmo autor (2000b) apresenta na sequência de suas investigações as competências necessárias para o profissional da educação contemporâneo. Conforme Perrenoud (op. cit.), essas competências constituem-se em dez, assim resumidas:

1. Organizar e dirigir situações de aprendizagem;

2. Administrar a progressão das aprendizagens;
3. Conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação¹⁰;
4. Envolver os alunos em suas aprendizagens e em seu trabalho;
5. Trabalhar em equipe;
6. Participar da administração da escola;
7. Informar e envolver os pais;
8. Utilizar novas tecnologias;
9. Enfrentar os deveres e os dilemas éticos da profissão;
10. Administrar sua própria formação contínua.

Essa descrição de competências denota uma concepção de formação que visa não apenas a uma formação baseada na apropriação dos conhecimentos acadêmicos, mas também uma formação que envolva tanto o conhecimento teórico-prático do aluno quanto os conhecimentos que permeiam a prática pedagógica, o relacionamento interpessoal, o domínio das novas tecnologias, a formação de comprometimento ético e o compromisso com o próprio desenvolvimento formativo, ou seja, são competências adquiridas, aprimoradas e mobilizadas continuamente durante a atuação docente em seus campos profissionais de atuação.

No âmbito da linguística aplicada, Almeida Filho (1993/2002, 1999, 2004) apresenta, ao longo de suas pesquisas, considerações acerca das competências necessárias ao professor de línguas. O autor (1999, p. 17) situa as competências em recortes históricos da carreira do professor, afirmando que as competências “num dado momento de trabalho docente refletem, portanto, a história de desenvolvimento do profissional/intelectual do professor de língua”. Nessa perspectiva, apresenta um conjunto de cinco competências desejáveis¹¹, construídas pelo professor ao longo de

¹⁰ Para Perrenoud, essa competência envolve a percepção dos alunos como sujeitos heterogêneos, possuidores de maneiras diferenciadas de aprender e culmina em um fazer pedagógico diferenciado, que não exclua do ato de ensinar os sujeitos que não adquirem o conhecimento por meio do ensino convencional. Nas palavras do autor (2000b, p. 55), é “criar uma *organização do trabalho* e dos *dispositivos didáticos* que coloquem cada um dos alunos em uma situação ótima, priorizando aqueles que têm mais a aprender” (destaques do autor).

¹¹ Conforme preconiza Almeida Filho (2004), para ensinar, o professor necessita minimamente das competências *linguístico-comunicativa* (que lhe permitirá ensinar o que sabe sobre a língua em questão) e *implícita* (que lhe facultará agir espontaneamente para ensinar através de procedimentos tidos como apropriados). O autor lista diversos elementos da *competência linguístico-comunicativa*, dentre eles: competência comunicativa, conhecimento de mundo, conteúdos específicos, e as competências lúdica, estratégica, textual, sócio-cultural, discursiva, formulaica, estética, gramatical, metalinguística e metacomunicativa. A *competência implícita* envolve crenças, imaginário – mitos, projeções e imagens –, atitudes, lembranças e sensações. A *competência teórica* se desenvolve ao longo da caminhada profissional docente e se estabelece à medida que o professor adquire condições de teorizar explícita e articuladamente o processo de aprender e ensinar línguas.

sua trajetória profissional. Segundo o autor, são elas: a) *competência linguístico-comunicativa*, b) *competência implícita*, c) *competência aplicada*, d) *competência teórica* e e) *competência profissional*. Essas competências não são adquiridas imediata e sistematicamente, mas por meio de um desenvolvimento irregular e inseguro de encadear as competências num movimento que serpenteia, retrocede e avança (op.cit., p. 19).

No campo dos documentos oficiais normativos, a discussão acerca do que vêm a ser competências também se apresenta, conforme visto na Resolução CNE/CEB nº 04/99, segundo a qual competência profissional é a “capacidade de mobilizar, articular e colocar em ações valores, conhecimentos e habilidades necessários para o desempenho eficiente e eficaz de atividades requeridas pela natureza do trabalho” (BRASIL, 1996, p. 02).

Essa definição se aproxima muito da apresentada por Perrenoud (2000a), ao conceituar competência como a mobilização de um conjunto de recursos cognitivos necessários a um determinado contexto. Essa concepção também se faz presente nos demais documentos oficiais, conforme se observa no artigo 3º da Resolução 1 do CP/CNE de 18 de fevereiro de 2002, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação de professores da educação básica, em nível superior, curso de licenciatura, que assevera:

A formação de professores que atuarão nas diferentes etapas e modalidades da educação básica observará princípios norteadores desse preparo para o exercício profissional específico, que considerem:
I - a competência como concepção nuclear na orientação do curso;
II - a coerência entre a formação oferecida e a prática esperada do futuro professor, tendo em vista:
a) a simetria invertida, onde o preparo do professor, por ocorrer em lugar similar àquele em que vai atuar, demanda consistência entre o que faz na formação e o que dele se espera; (p. 01)

E prossegue, nos artigos 4º e 5º:

Conforme o autor (op. cit., p. 09) essa competência “interfaceia com a competência natural implícita visando equilibrar o saber dizer com o saber fazer, desfazendo a dicotomia teoria-prática que sempre nos assombra a profissão” e envolve pressupostos, conceitos separados, relações, hierarquias e modelos teóricos abrangentes e articulados. Por sua vez, a *competência aplicada* sintetiza as competências implícita e teórica. Por último, a *competência profissional* configura-se como uma “capacidade macro-sistêmica de reconhecer-se profissional, de reconhecer padrões nas redes sociais em que circulam e de buscar ajuda no aperfeiçoamento” (p. 09) e integra o valor de ser professor e profissional, direitos e deveres, consciência de si acrescida de ações consoantes (cuidar de si) e cuidados com os outros professores.

Na concepção, no desenvolvimento e na abrangência dos cursos de formação é fundamental que se busque:

I - considerar o conjunto das competências necessárias à atuação profissional;

II - adotar essas competências como norteadoras, tanto da proposta pedagógica, em especial do currículo e da avaliação, quanto da organização institucional e da gestão da escola de formação.

Art. 5º O projeto pedagógico de cada curso, considerado o artigo anterior, levará em conta que:

I - a formação deverá garantir a constituição das competências objetivadas na educação básica;

II - o desenvolvimento das competências exige que a formação contemple diferentes âmbitos do conhecimento profissional do professor; (p. 02)

Para os relatores do Parecer CNE/CP 9/2001, a concepção de competência é nuclear na orientação dos cursos de formação de professores, pois não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho. É fundamental que saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação (p. 29). Nesse documento, os relatores afirmam que “a aquisição de competências requeridas do professor deverá ocorrer mediante uma ação teórico-prática, ou seja, toda sistematização teórica articulada com o fazer e todo fazer articulado com a reflexão” (p. 29). Nesse sentido, vejo como fundamental uma postura formativa que possua uma visão integradora das diferentes áreas do saber e que rompa com a dicotomia teoria e prática. Corroborando com essa postura, o documento prossegue:

As competências tratam sempre de alguma forma de atuação, só existem “em situação” e, portanto, não podem ser aprendidas apenas no plano teórico nem no estritamente prático. A aprendizagem por competências permite a articulação entre teoria e prática e supera a tradicional dicotomia entre essas duas dimensões, definindo-se pela capacidade de mobilizar múltiplos recursos numa mesma situação, entre os quais os conhecimentos adquiridos na reflexão sobre as questões pedagógicas e aqueles construídos na vida profissional e pessoal, para responder às diferentes demandas das situações de trabalho (BRASIL, 2001, p.29).

De forma geral, o modelo de ensino baseado nas competências é visto como prescritivo e voltado para preparar o aluno a se adaptar ao status quo (RICHARDS e RODGERS, 2002, p. 148). A preocupação apresentada por esse modelo em formar profissionais que atendam às exigências do mercado apresenta como prioritárias as necessidades do mundo do trabalho e não as necessidades dos sujeitos. O aluno precisa ser instrumentalizado, bem preparado, não para si, mas para as demandas de um complexo contexto gerido pelo sistema de capital.

Já as competências voltadas para o professor e defendidas por Perrenoud

(2000a e 2000b) e Almeida Filho (1999) demonstram, ao meu ver, uma preocupação com o contexto escolar e com os sujeitos (professor e alunos), apesar de ainda trazerem resquícios das exigências mercadológicas. As necessidades formativas do professor de línguas são traduzidas por Almeida Filho por meio das competências necessárias ao professor, o que traz ao âmbito da linguística aplicada subsídios importantes para discussão e aprofundamento teórico, e que ainda carecem ser explorados.

2.1.5 Outros olhares, outras possibilidades formativas

Com perspectivas diferenciadas dos modelos de formação docente citados anteriormente, veremos nesta seção outros modelos formativos que se alicerçam sobre a prática profissional docente, a saber: a fenomenologia existencial (D'ÁVILA, 2008; NÓVOA, 2002; ZABALZA, 2004) e a proposta do modelo do professor intelectual-agenciador (MARTINEZ, 2007).

O primeiro deles, a *fenomenologia existencial*, busca encontrar nas autonarrativas e dados autobiográficos uma possibilidade de proporcionar ao aluno em formação um conhecimento de sua própria identidade e a compreensão de sua trajetória formativa, por meio do acesso a diferentes memórias, representações e subjetividades que subjazem à sua formação. Desse modo, a formação profissional é tida como um trabalho de reflexão sobre as trajetórias de vida, pois, conforme indica Nóvoa¹² (*apud* D'Ávila, 2008, p. 40) “é no exercício da prática profissional que o professor constrói a profissionalidade e sua identidade enquanto docente”.

Nesse modelo formativo, conhecimento e autoconhecimento são tidos como indissociáveis, uma vez que a reflexão é vista como uma forte característica da profissão docente. Nesse contexto, D'Ávila (Op. Cit.) esclarece que a pesquisa sobre a prática docente exige um processo de escuta, observação e análise, exige tempo e boas condições, implica em uma relação estreita entre escola e universidade e exige divulgação dos dados obtidos (p. 40).

Como último exemplo, Martinez (2007, p. 79) propõe o modelo do *professor intelectual-agenciador* para a formação docente. Nessa proposta, os contextos de formação docente tornam-se muito mais amplos, em um processo permanente e

¹² NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002.

contingente de educação de professores (MARTINEZ, 2007, p. 79). Para a pesquisadora, para que esse processo se efetive, a área de formação inicial de professores de LEs precisa de mudanças significativas, em que os estudos pós-estruturalistas possam ser uma maneira de contribuir com essas mudanças, em virtude de suas considerações a respeito de linguagem, conhecimento e educação, podendo assim trazer subsídios para a educação de professores de língua.

2.2 PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA E A ATUAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Nesta seção, busco esclarecer o conceito de proficiência linguística e suas implicações para a formação do professor de língua inglesa. Para tal, apresento a perspectiva teórica de Stern (1983; 1992) Scaramucci (2000), Teixeira da Silva (2000) e Almeida Filho (2004).

Para Stern (1983), a proficiência é vista de forma ampla, multifacetada, e refere-se tanto ao conhecimento sobre a língua quanto à habilidade de saber utilizar esse conhecimento. O autor afirma que a competência se configura como uma meta, resumindo as características da proficiência do seguinte modo:

- a) domínio intuitivo das formas da língua;
- b) domínio intuitivo dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais da língua;
- c) capacidade do uso da língua com ênfase na comunicação, e não na sua estrutura;
- d) criatividade no uso da língua (op. cit., 1983, p. 346).

Posteriormente, na década de 90, Stern (1992) defende simplesmente que a proficiência é a capacidade de o aprendiz saber usar a língua sem a preocupação com a ênfase na estrutura e nas regras. A visão multifacetada de proficiência defendida por Stern anteriormente (op. cit.) permanece, significando tanto o domínio das habilidades de falar, entender, ler e escrever a língua estrangeira, quanto o nível de entendimento da língua em que se encontra o aprendiz. Segundo Stern (op.cit.) esse nível pode ser mensurado por meio da aplicação de um teste, que identificará em que nível de proficiência o aprendiz se encontra, sendo que a proficiência é medida por meio da avaliação do desempenho oral do aprendiz, mensurado por meio de testes que avaliam a sua competência em uma escala de zero a dez, sendo

que o valor máximo indica um nível equivalente à proficiência de um falante nativo do idioma. Para o autor, competência e proficiência são conceitos muito próximos. Desse modo, proficiência, para Stern (1992), é o nível de desempenho do aprendiz de LE, o que equivaleria, de certo modo, ao conceito de *capacidade linguístico-comunicativa* de Scaramucci (2000) que veremos a seguir, e ao conceito de *competência linguístico-comunicativa* de Almeida Filho (2004)¹³.

Scaramucci (2000, p. 13) entende a proficiência linguística por meio de duas dimensões: a do uso técnico e a do uso não-técnico. Conforme esclarece a autora, a dimensão do uso amplo ou não-técnico embasa-se em “julgamentos impressionistas, feitos de forma holística, do desempenho geralmente oral de um falante de L2 ou LE, sem avaliações sistemáticas através de exames ou testes e/ou sem a explicitação de critérios” e compreende que a proficiência em uma língua poderia pressupor “conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos”. Dessa forma, o uso não-técnico distingue os falantes como pertencentes a duas esferas: proficiente ou não-proficiente.

Esses julgamentos, contudo, apesar de empíricos, podem constituir-se em conceito útil, pois

não deixam de trazer, subjacente, um conceito de proficiência, que, nesse caso, parece ter como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal; portanto, uma proficiência monolítica, estável e única. Essa proficiência tem sido, muitas vezes, a meta para a proficiência L2/LE. (SCARAMUCCI, 2000, p. 13).

Por outro lado, em seu sentido restrito ou técnico, em especial no contexto de avaliação de L2/LE, refere-se ao domínio, funcionamento ou controle operacional da língua. Nessa perspectiva, diferentemente do conceito defendido pelo uso não-técnico, todos os falantes são considerados proficientes, por meio de seu enquadramento em uma escala gradativa que não despreza os conhecimentos ainda que em menor grau dos falantes. Segundo a autora,

Em vez de um conceito “absoluto”, de tudo-ou-nada, temos um conceito “relativo”, que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua. Em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua (SCARAMUCCI, 2000, p. 14).

¹³ C.f. 2.1.4.

Conforme a autora enuncia em seu artigo, uma outra forma de definir proficiência é contrastá-la com rendimento. Enquanto, por um lado, proficiência refere-se a um uso futuro da língua, rendimento é específico e local, pois descreve a aprendizagem de determinado programa. Desse modo, essa distinção determina quais procedimentos serão adotados na elaboração dos instrumentos de avaliação, visto que:

o [instrumento] de rendimento é baseado no *syllabus*, materiais ou no currículo, enquanto o de proficiência tem um compromisso com o construto teórico e, pelo menos nas visões mais contemporâneas de avaliação, tem suas especificações definidas com base em uma análise de necessidades do público alvo com relação ao uso futuro da língua (SCARAMUCCI, 2000, p. 15).

Scaramucci (op. cit., p. 18) indica que há uma distinção entre competência e capacidade linguístico-comunicativa, por serem dois conceitos “claramente diferentes”, e como sugestões terminológicas e conceituais, sugere que seria mais acertado substituir o termo competência comunicativa por capacidade linguístico-comunicativa, para se evitar possíveis confusões com o termo competência, devido às inúmeras acepções que o termo recebe¹⁴. A autora defende ainda que o termo “capacidade linguístico-comunicativa” inclui aspectos estruturais ou linguísticos e aspectos da comunicação, assim como a noção de capacidade de uso, e que “proficiência” seria o termo mais adequado para designar “essa capacidade de usar a competência”. A pesquisadora também sugere o emprego dos termos “dimensão linguística” e “dimensão comunicativa” em lugar de “proficiência linguística” e “proficiência comunicativa” para se referir aos dois aspectos dessa capacidade, e apenas “proficiência”¹⁵ para se referir ao construto teórico, meta para um ensino/aprendizagem contemporâneos de L2/LE. Do mesmo modo, o termo “proficiência comunicativa” poderia abranger uma proficiência que incluía uma dimensão comunicativa ao conceito de competência – e não apenas à dimensão comunicativa dessa proficiência¹⁶.

¹⁴ Conforme pudemos verificar na seção 2.1.4 deste capítulo.

¹⁵ Segundo a autora, a adição do adjetivo “linguístico” à proficiência poderia ser interpretada como uma tentativa de distinção entre a proficiência em outros domínios e a proficiência no domínio da linguagem, e não apenas ao aspecto ou dimensão linguística dessa proficiência.

¹⁶ Scaramucci defende que atualmente a adição do termo “comunicativo” é desnecessária, pois já estamos convencidos de suas implicações como sendo a “capacidade de lidar com discurso e contexto, com interpretação, expressão, construção e negociação de sentidos”, diferentemente do que Hymes (1972) julgou necessário ao adicionar esse termo, com a intenção de demonstrar que a

Por fim, a pesquisadora esclarece que a proficiência não dispensa qualificações que façam referência aos objetivos e contextos de uso, “por não se tratar de um conceito absoluto, monolítico, baseado naquela do falante nativo ideal, mas de várias proficiências que dependem das especificidades de cada uma das situações de uso da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 18).

Para a pesquisadora Teixeira da Silva (2000), o conceito de proficiência assim se evidencia:

é proficiente o indivíduo que em situações reais de comunicação é capaz de atuar fazendo uso das formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas. É proficiente o indivíduo que for capaz de negociar significados envolvendo não só conhecimentos linguísticos, mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades: conhecimento de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais: não apenas regras de língua, mas também regras de uso dessa língua. A proficiência envolve não apenas conhecimento estático, seja de língua, de uso da língua ou de conhecimentos das normas sócio-culturais, como também uma competência comunicativa, ou seja, saber usar essa língua. A competência comunicativa inclui desempenho, entendido aqui como a capacidade de usar essas regras vencendo obstáculos impostos pela própria situação de comunicação (que envolve um propósito, um interlocutor, um conteúdo, um contexto). (TEIXEIRA DA SILVA, 2000, p. 54-55).

Uma concepção de proficiência muito próxima da apresentada por Scaramucci (op. cit.) é defendida por Almeida Filho (2004), ao se referir à *competência linguístico-comunicativa*. O autor (2004, p. 08) informa que, de posse dessa competência, o professor irá ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua alvo, e lista como elementos dessa competência, embora não os aprofunde, os seguintes: competência comunicativa, conhecimento de mundo, conteúdos específicos, filtros afetivos, oralidade e letramento e as competências lúdica, estratégica, textual, sócio-cultural, discursiva, formulaica, estética, gramatical, metalinguística e metacomunicativa. A Figura 3, elaborada pelo autor (op. cit., p. 09), exemplifica a abrangência exercida por essa competência:

REPRESENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho
Universidade de Brasília / 2006

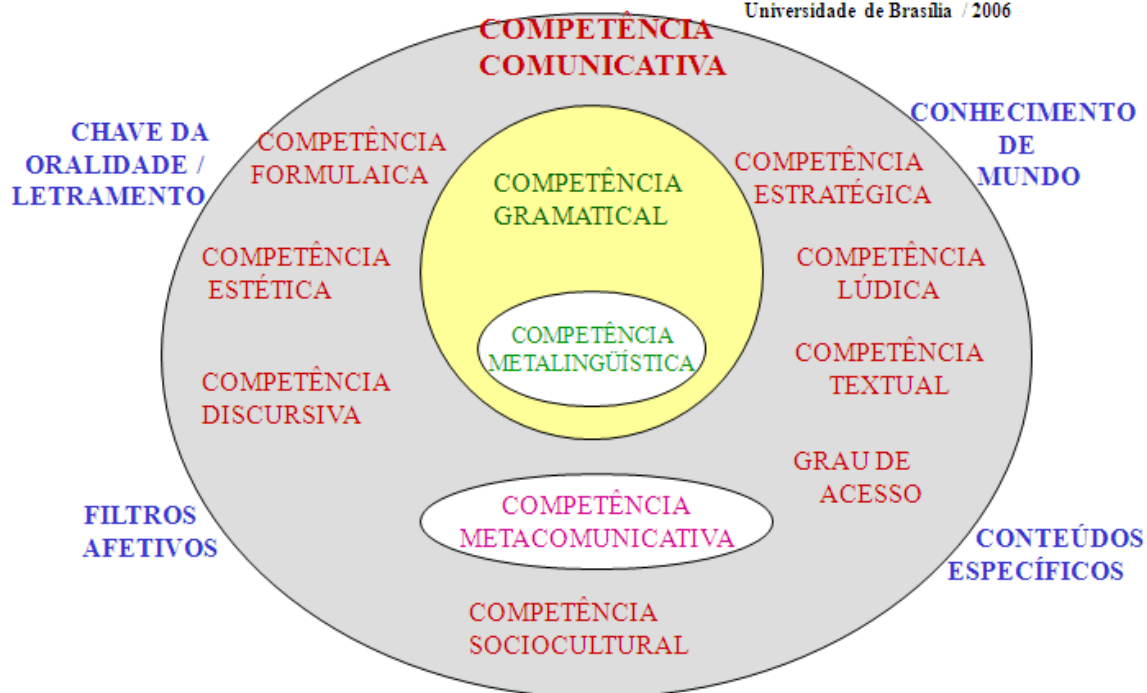


FIGURA 3 – REPRESENTAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA

Autor: Almeida Filho (2006)

A proximidade entre a conceituação de competência linguístico-comunicativa de Almeida Filho (op. cit.) com o que vemos na literatura sobre proficiência linguística (STERN, 1983, 1992; SCARAMUCCI, 2000; TEIXEIRA DA SILVA, 2000) estabelece-se principalmente em virtude da primeira abordar amplos aspectos de natureza linguístico-discursiva referentes aos sujeitos em situação real de linguagem. A definição de Almeida Filho (op. cit.) engloba o modelo de Canale & Swain (1980), ao incorporar as competências gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica dos referidos autores, e os complementa por meio da inserção de elementos que reafirmam o aspecto social da língua, ou seja, o discurso. Para Almeida Filho (2005, p. 81), o discurso é entendido como:

Uma linguagem com fins específicos e aceitáveis, marcado [o discurso] por diferenças individuais em situações socioculturais reais nas quais o i(nter)locutor se depara com a manutenção das relações sociais, conflitos, necessidades de informações e negociações sempre sob o prisma de atitudes, motivações pessoais ou coletivo-culturais.

Essas diferentes visões acerca do termo proficiência linguística podem ser sintetizadas abaixo por meio do Quadro 1:

Autores	Definições	Características
Stern (1983, 1992)	<ul style="list-style-type: none"> - Conhecimento sobre a língua - Habilidade de saber usar esse conhecimento 	<ul style="list-style-type: none"> - Ampla - Multifacetada - Domínio intuitivo das formas da língua - Uso da língua com ênfase na comunicação, e não na estrutura - Criatividade no uso da língua; - domínio intuitivo dos significados linguísticos, cognitivos, afetivos e socioculturais da língua; - nível do desempenho oral do aprendiz ; - Mensurada por meio da aplicação de teste, que identificará o nível de proficiência em que se encontra o aprendiz.
Scaramucci (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - duas dimensões: uso técnico (ou restrito) e uso não-técnico (ou amplo) 	<p>Sentido técnico: refere-se ao domínio, funcionamento ou controle operacional da língua; todos os falantes são considerados proficientes, por meio de seu enquadramento em uma escala gradativa; Em vez de um conceito “absoluto”, há um conceito “relativo”;</p> <p>Sentido não-técnico: embasa-se em julgamentos impressionistas, feitos de forma holística, do desempenho geralmente oral; Distingue os falantes como pertencentes a duas esferas: proficiente ou não-proficiente;</p> <ul style="list-style-type: none"> - Mensuração por meio de um enquadramento dos falantes em uma escala gradativa.
Teixeira da Silva (2000)	<ul style="list-style-type: none"> - fazer uso das formas que são gramaticalmente corretas e socialmente adequadas 	<ul style="list-style-type: none"> - negociar significados envolvendo não só conhecimentos linguísticos, mas outros conhecimentos compartilhados e capacidades: conhecimento de mundo, competências estratégicas, textuais, discursivas, culturais: não apenas regras de língua, mas também regras de uso dessa língua; - envolve não apenas conhecimento estático, seja de língua, de uso da língua ou de conhecimentos das normas sócio-culturais, como também uma competência comunicativa (saber usar essa língua).
Almeida Filho (2004)	<p>Permitirá [ao professor] ensinar o que sabe sobre a língua em questão e envolver os aprendentes numa teia de linguagem na língua alvo.</p>	<p>Envolve competência comunicativa, conhecimento de mundo, conteúdos específicos, filtros afetivos, oralidade e letramento e as competências lúdica, estratégica, textual, sócio-cultural, discursiva, formulaica, estética, gramatical, metalinguística e metacomunicativa.</p>

Quadro 1 - RESUMO DOS CONCEITOS DE PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA
FONTE: A autora (2013)

Portanto, pudemos ver que o conceito de proficiência linguística é amplo e abarca uma gama de características, sendo considerados proficientes os usuários

que: a) possuam nível de proficiência próximo ao usuário nativo (STERN, 1983, 1992); b) dominem o funcionamento da língua (SCARAMUCCI, 2000) e c) negociem os significados de diversos conhecimentos, capacidades e competências (TEIXEIRA DA SILVA, 2000). A mensuração da competência se dá por meio de testes que avaliem os níveis em que as habilidades linguísticas se encontram. Essa mensuração tem por escore máximo o modelo ideal do usuário nativo da LE sendo, com relação à língua inglesa, idealizado muitas vezes na figura do falante nativo inglês ou americano.

3 O CURSO DE LETRAS E SUA CONCEPÇÃO SUBJACENTE DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE LÍNGUA INGLESA

Este capítulo apresenta a análise dos dados e busca responder à pergunta de pesquisa *Que concepção formativa subjaz ao currículo de Letras?* e às demais subperguntas. Antes de proceder à análise, é importante esclarecer as escolhas quanto à metodologia, tanto com relação à pesquisa quanto à análise de dados.

Minha opção metodológica para esta investigação foi a pesquisa qualitativa, uma vez que ela procura entender e interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34), e apresenta-se como opção adequada para o desenvolvimento deste trabalho, especialmente por ela buscar compreender as especificidades dos fenômenos sociais, visto que o contexto de minha investigação caracteriza-se, primordialmente, por sua natureza social. Além disso, a pesquisa qualitativa possibilita ao pesquisador uma interação com o objeto de pesquisa em uma perspectiva subjetiva e reflexiva (PACHECO, 1995). Neste estudo, embaso-me na pesquisa qualitativa interpretativa, ciente de que minhas interações com os objetos e sujeitos pesquisados revelam também meu olhar e minhas concepções, permeados pelo referencial teórico subjacente a este estudo.

Em virtude do meu envolvimento pessoal e profissional com o objeto deste estudo e ciente de que meu olhar de pesquisadora com relação a esse objeto não se apresenta desprovido de subjetividade, optei pela pesquisa etnográfica como referencial metodológico. Meu interesse pela pesquisa etnográfica surgiu quando cursava a disciplina de Metodologia da Pesquisa em Linguística Aplicada no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná, ministrada por minha orientadora. Ao me aprofundar no tema, fui percebendo que a etnografia era a perspectiva metodológica que mais se adequava ao estudo que eu tinha em mente. Segundo Wielewicz (2001, p. 28), a etnografia “descreve a cultura de um grupo de pessoas, [estando] interessada no ponto de vista dos sujeitos pesquisados”. Moita Lopes (1996) também caracteriza a pesquisa etnográfica pela preocupação com o contexto social e com a visão que os participantes desse contexto possuem sobre o que está ocorrendo, sendo guiada pelos próprios dados que se apresentam ao pesquisador que, por sua vez, constrói, por meio de instrumentos de pesquisa específicos, sua interpretação sobre os eventos

vivenciados, levando em consideração “a intersubjetividade de dados provenientes de subjetividades diferentes” (p. 167).

Apresento, a seguir, a análise dos dados desta pesquisa, estando este capítulo estruturado em seis seções, do seguinte modo:

Para responder à subpergunta “*Que modelos de formação docente orientam a formação profissional do professor de língua inglesa?*” desenvolvo a primeira seção, na qual apresento as diretrizes constantes nos documentos oficiais que embasam os cursos de Letras, analisando-as quanto aos modelos de formação. Na mesma subseção respondo à subpergunta “*Quais definições de proficiência linguística embasam a formação do professor de língua inglesa?*” por meio da análise da visão de proficiência linguística subjacente aos documentos oficiais.

Para responder à subpergunta “*De que maneira esses elementos se articulam na formação inicial do professor de língua inglesa na instituição pesquisada?*” desenvolvo as seções seguintes, por meio das quais analiso: a) na segunda seção, o documento curricular do curso de Letras Português-Inglês de uma instituição pública paranaense em termos de estrutura, percorrendo sobre a justificativa, objetivos, perfil dos egressos e componentes curriculares presentes no documento institucional; b) na terceira seção, discorro sobre as ementas contidas no documento, em subdivisões às quais denomino microblocos; c) na quarta seção, investigo os modelos de formação docente subjacentes ao documento curricular; d) na quinta seção, analiso a visão de proficiência linguística presente no documento institucional; e) por fim, na sexta seção, teço algumas considerações sobre os cursos de formação de professores de inglês em licenciaturas duplas.

3.1 A CONCEPÇÃO OFICIAL DO CURSO DE LETRAS: O QUE PROPÕEM AS DCNL

Início esta seção com um breve histórico sobre a elaboração das DCNL e, na sequência, analiso a concepção formativa subjacente aos documentos que embasam a formação do professor de língua inglesa.

Com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), foram aprovados pelo Conselho Pleno do Conselho Nacional de Educação diversos documentos oficiais que orientam a formação do professor que irá atuar na Educação Básica. Dentre eles, aponto como

os que trazem maiores implicações para a formação docente no curso de Letras¹⁷ a) a Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002¹⁸, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação dos Professores da Educação Básica e; b) o Parecer CNE/CES 492, de 03 de abril de 2001¹⁹, que homologa as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Letras.

Para a realização desta pesquisa, considero esses documentos pertinentes, por serem as diretrizes que regem a formação dos professores da Educação Básica e, conseqüentemente, a formação dos professores de língua inglesa.

A Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1995²⁰ criou o Conselho Nacional de Educação²¹ e alterou a Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961²² e atribuiu à Câmara de Educação Superior a deliberação sobre as diretrizes curriculares propostas pelo Ministério da Educação e do Desporto para os cursos de graduação, em substituição aos currículos mínimos dos cursos superiores. Em vista disso, a Câmara de Educação Superior elaborou o Parecer nº 776/97²³ e o Referencial para as Diretrizes Curriculares Nacionais – DCN dos Cursos de Graduação²⁴, com as orientações para as diretrizes curriculares dos cursos de graduação.

Desse modo, as DCN para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica foram elaboradas com base nos seguintes princípios, indicados pelo Parecer nº 776/97 (p. 02-03): 1. Assegurar às IES ampla liberdade na composição da carga horária e na especificação das unidades de estudos a serem ministradas; 2. Indicar os tópicos e campos de estudo que comporão os currículos; 3. Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos; 4. Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro professor possa vir a superar os desafios do exercício profissional, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa; 5. Estimular práticas de estudo independente, com vistas à autonomia profissional e intelectual do aluno; 6.

¹⁷ Além dos documentos citados no corpo deste trabalho, destaco ainda os documentos oficiais que orientam a formação docente disponíveis no Apêndice A.

¹⁸ Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf].

¹⁹ Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf].

²⁰ Disponível em [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9131.htm].

²¹ O Conselho Nacional de Educação (CNE) é composto pela Câmara de Educação Básica (CEB) e Câmara de Educação Superior (CES) e foi instituído com o propósito de desenvolver “atribuições normativas, deliberativas e de assessoramento ao Ministro de Estado da Educação e do Desporto, de forma a assegurar a participação da sociedade no aperfeiçoamento da educação nacional” (BRASIL, 1995, art. 7º).

²² Conhecida como a LDB de 1961.

²³ Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/1997/pces776_97.pdf].

²⁴ Parecer nº 067/03, aprovado em 03/12/1997. Disponível em [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf].

Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar; 7. Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão; 8. Proporcionar orientações para a condução de avaliações periódicas que sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

O edital 4/97²⁵, expedido pela Secretaria de Educação Superior, convocou as Instituições de Ensino Superior a apresentar propostas para as novas Diretrizes Curriculares dos cursos superiores, que foram sistematizadas por especialistas de cada área:

As diretrizes objetivavam conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, havendo, em lugar do sistema de currículos mínimos, a proposição de linhas gerais capazes de definir as competências e habilidades que se deseja desenvolver. (BRASIL, 2003, p. 07)

Após a sistematização desenvolvida pelas Comissões de Especialistas de Ensino (CEEs), definiram cinco objetivos e metas para as Diretrizes Curriculares Nacionais, a saber (BRASIL, 2003, p. 07-08): 1. Conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver; 2. Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso; 3. Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como a ampliação da diversidade da organização de cursos; 4. Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional; 5. Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico, norteando os instrumentos de avaliação.

Percebo por meio dessas orientações um direcionamento para a autonomia tanto das IES quanto dos alunos-professores, uma preocupação com o prolongamento desnecessário dos cursos, o fortalecimento da articulação entre teoria e prática e a preocupação com a criação de instrumentos de autoavaliação institucional. Compreendo esses princípios como uma tentativa de agilização do processo de formação docente, tanto em sua integralização, quanto na identificação

²⁵ Disponível em [http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/e04.pdf].

de carências institucionais, com vistas a uma interferência que resulte em resultados satisfatórios. Nesse sentido, parece-me que a *rapidez* e a *eficiência* são as tônicas subjacentes a essas orientações.

Norteadas pelas recomendações das DCN para os cursos de formação de professores da Educação Básica, as DCNL, aprovadas em 03 de abril de 2001, sob a forma do Parecer CNE/CES 492/2001, afirmam em sua introdução levar em consideração “os desafios da educação superior frente às transformações intensas que têm ocorrido na sociedade contemporânea, no mercado de trabalho e nas condições de exercício profissional” (p. 29), concebendo a Universidade não apenas como produtora e detentora do conhecimento e do saber, mas como “instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” (p. 29). Ressaltam também que a Universidade não deve ser vista como uma instância que reflete a sociedade e o mundo do trabalho, mas que deve ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, que intervenha na sociedade e a transforme.

Vejo com interesse essas afirmações, visto que elas se configuram como uma tentativa de articulação entre as rápidas mudanças nas diversas esferas sociais e as instituições de ensino superior, ao mesmo tempo em que destacam a importância do engajamento social dessas instituições, como produtoras de saberes que resultem em benefícios para a população.

Com relação à área de Letras, o documento supracitado afirma que esta põe em relevo a “relação dialética entre o pragmatismo da sociedade moderna e o cultivo dos valores humanistas (p. 29)”. Desse modo, tentando estabelecer um equilíbrio entre esses elementos, o documento defende que os cursos de graduação em Letras deverão constituir-se de estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio. (BRASIL, Parecer CNE/CES 492/01, p. 29).

Percebo nessa proposição duas vententes: uma volta-se à preocupação com

o mercado de trabalho, por meio do acesso ao conhecimento e do desenvolvimento de habilidades que conduzam à competência profissional; a outra direciona-se para questões de ordem mais acadêmica, como ensino, pesquisa e extensão e articulação com a pós-graduação.

Em seguida, o documento aponta para a necessidade de ampliação do conceito de currículo, e indica que esse deve ser concebido como “construção cultural que propicie a aquisição do saber de forma articulada” (p. 29). Segundo o documento,

Por sua natureza teórico-prática, essencialmente orgânica, o currículo deve ser constituído tanto pelo conjunto de conhecimentos, competências e habilidades, como pelos objetivos que busca alcançar. Assim, define-se currículo como *todo e qualquer conjunto de atividades acadêmicas que integralizam um curso*. Essa definição introduz o conceito de atividade acadêmica curricular – *aquela considerada relevante para que o estudante adquira competências e habilidades necessárias a sua formação e que possa ser avaliada interna e externamente como processo contínuo e transformador*, conceito que não exclui as disciplinas convencionais²⁶. (BRASIL, Parecer CNE/CES 492/01, p. 29).

Nas DCNL propõe-se, portanto, a constituição do currículo por meio do conjunto de conhecimentos, competências e habilidades e pelos objetivos do curso²⁷.

Observo nessa proposição uma intencionalidade muito próxima da perspectiva tecnicista²⁸ de formação, uma vez que busca constituir o currículo por meio de um conjunto de saberes que conduzam o futuro professor a possuir as competências e habilidades ideais ou “necessárias” (p.29). Desse modo, o discurso dos documentos oficiais sobre o currículo de Letras produz uma concepção de formação docente tecnicista e instrumentalista, ainda que traga em seu bojo algumas tentativas de superar essa concepção.

As DCNL afirmam que o princípio norteador de sua proposta é a flexibilidade na organização do curso de Letras e a consciência da diversidade/heterogeneidade do conhecimento do aluno, “tanto no que se refere à sua formação anterior, quanto aos interesses e expectativas em relação ao curso e ao futuro exercício da profissão (p. 29)”. Indicam ainda que a flexibilização curricular é tida como a possibilidade de eliminar a rigidez estrutural do curso, imprimir ritmo e duração ao curso e utilizar de

²⁶ Grifo no original.

²⁷ Os conceitos de competência e habilidade nas DCNL são tratados com profundidade neste capítulo, na seção 2.2.

²⁸ Abordo essa perspectiva mais detalhadamente na seção 4.2 deste capítulo.

modo mais eficiente os recursos de formação já existentes, bem como requer o desdobramento do papel do professor na figura de orientador, que deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno (p. 29-30).

Destaco também alguns aspectos sobre a concepção das DCNL sobre a organização dos cursos de Letras: o primeiro deve-se à preocupação com a flexibilidade do curso, vista como uma alternativa para a eliminação da “rigidez estrutural do curso” e responsável por imprimir ritmo a ele. Esse princípio norteador sustentado pelo documento indica uma preocupação com a rápida formação do profissional docente e sua consequente inserção no mercado de trabalho. Isso se percebe também por meio da sugestão da possibilidade de integralização do curso em três anos²⁹, um período que considero relativamente curto.

Observo que o cuidado que se deve ter com a adoção dessa premissa é o de não conceber a formação docente como uma instância similar às linhas de produção nas fábricas, uma vez que uma formação rápida não significa uma formação de qualidade. O segundo aspecto que também merece atenção é a sugestão para se “utilizar de modo mais eficiente os recursos de formação já existentes”. Essa premissa também me conduz a algumas reflexões, e a primeira delas é a de que o documento pressupõe que os recursos de formação não eram, até então, eficientemente utilizados, o que pode gerar uma interpretação de suposta ineficiência por parte das instituições formadoras. Por outro lado, a afirmação também me conduz a deduzir que as adaptações curriculares advindas das propostas do documento supracitado devem ser ao mesmo tempo eficientes e econômicas, uma vez que necessitam ser instituídas sem a utilização de novos recursos e, ainda, de modo mais *eficiente*.

O documento enfatiza que “o professor deverá responder não só pelo ensino de conteúdos programáticos, mas também pela qualidade da formação do aluno” (op. cit., p. 29-30, grifo meu), o insucesso na aquisição dessas competências e habilidades é de responsabilidade do professor. Discordo terminantemente dessa postura, pois as responsabilidades pelos sucessos e insucessos da formação docente perpassam por diversos atores e instâncias, igualmente responsáveis por esse processo, não devendo ser creditado unicamente às instituições e aos

²⁹ Resolução CNE/CP 02/2002.

docentes formadores.

Ao meu ver, essa preocupação com eficiência, economia, otimização de recursos e performatividade caracteriza uma postura fortemente influenciada pelos pressupostos neoliberais, que, por sua vez, fazem-se presentes na política educacional direcionando o ensino prioritariamente à satisfação das exigências do mercado de trabalho.

Com relação à preocupação com a performatividade manifesta pelos documentos oficiais, concordo com Lyotard³⁰ (1993), que, nas palavras de Taddei (2000, p. 11), afirma:

Vivemos em um mundo obsediado pela idéia de “performatividade”, em que claramente o foco analítico dos discursos sociais se encontra antes nos meios do que nos objetivos das atividades. Tudo deve passar pelo crivo da “rankeabilidade”, da medição. A “performatividade” obscurece diferenças e exige comensurabilidade de todos os elementos, a fim de que tudo seja comparado numa escala, por um mesmo padrão. O que não pode ser inserido nestas escalas comparativas está condenado à desvalorização ou mesmo à erradicação. A “performatividade” nas palavras de Lyotard é um “terror”: Tudo deve ser operacional ou desaparecer.

Por conseguinte, discordo da visão de que o ensino focado na alta performatividade seja suficiente para suprir as necessidades do futuro professor. Considero importante a avaliação contínua das condições dos cursos formadores, contudo há de se levar em consideração as condições de heterogeneidade entre os sujeitos e instituições, ambos sendo organismos dinâmicos e não estáticos, isolados ou independentes. O objetivo de uma avaliação permanente é compreender para acertar cada vez mais, não devendo jamais ser utilizada como instrumento de apontamentos de falhas e de insuficiências. É um buscar juntos o melhor caminho. E deve envolver alunos-professores, docentes, instituições e órgãos gestores. Não quero dizer que os documentos oficiais não sinalizem nesse sentido, contudo atento para o fato de que se deve cuidar para que a mensuração da eficiência dos cursos de graduação não seja aplicada como um mero instrumento de rankeabilidade e de medição de performatividade, o que por si só não se constitui em avaliação de que as necessidades formativas do aluno-professor estejam sendo contempladas. Torna-se, nesse caso, um mero instrumento de apontamento de falhas, nada mais.

³⁰ LYOTARD, Jean-François. The Post-Modern condition: a report on knowledge (exerpts). In NATOLI, Joseph e HUTCHECON, Linda. **A post-modern reader**. Albany: State University of New York Press, 1993.

Ao delinear o perfil dos formandos, as DCNL asseveram que o objetivo do Curso de Letras é “formar profissionais interculturalmente competentes, capazes de lidar, de forma crítica, com as linguagens, especialmente a verbal, nos contextos oral e escrito” (p. 30), além de conscientes de seu papel na sociedade e nas relações com o outro.

O texto não apresenta uma conceituação sobre o que venha a ser um “profissional interculturalmente competente”, nem sobre o que seria “lidar de forma crítica com as linguagens”. Em vista disso, busquei esclarecimento nas palavras de Gimenez (2002, p. 05):

Na perspectiva delineada [perspectiva intercultural], um falante interculturalmente competente seria aquele que opera sua competência linguística e sua conscientização sociolinguística a respeito da relação entre língua e o contexto onde é usada, a fim de interagir ao longo de fronteiras culturais, prever mal-entendidos, decorrentes de diferenças em valores, significados e crenças, e, finalmente, para lidar com as demandas cognitivas e afetivas do engajamento com o outro (Liddicoat & Crozet³¹, 1999). Os objetivos do ensino intercultural envolveriam a aprendizagem sobre a cultura, a comparação entre culturas e a exploração do significado de cultura. Nesta, haveria, portanto, um acréscimo às abordagens tradicional e de cultura como prática social, para além da comparação.

Acredito que o ensino de línguas sob o viés da perspectiva intercultural apresenta os sujeitos como constituintes de espaços de interação em que se faz presente uma consciência de *conhecer, aprender com e respeitar* o outro, suas crenças, seus usos, seus costumes, suas línguas, em um espaço de construção e de reconhecimento de alteridades. Sob esse prisma, a competência intercultural pressupõe um ambiente de compartilhamento e respeito mútuo, de superação de estereótipos e de construção coletiva. Compartilho com Gimenez dessa visão de competência intercultural, uma vez que defendo que um dos princípios fundamentais da educação seja a compreensão mútua entre os sujeitos e a superação das desigualdades.

Por conseguinte, ao visar à formação de profissionais interculturalmente competentes, acredito que as DCNL sugerem uma formação que busque no conhecimento acadêmico o caminho para a superação de intolerâncias e desigualdades.

³¹ CROZET, C. & LIDDICOAT, A. Teaching culture as an integrated part of language: implications for the aims, approaches and pedagogies of language teaching. In: LIDDICOAT, A & CROZET, C. (orgs) **Teaching languages, teaching cultures**. Melbourne: Applied Linguistics Association of Australia, 2000.

Em seguida, os relatores do documento (op. cit.) voltam-se para um aspecto que considero fundamental para o professor de línguas: a competência linguística³²:

Independentemente da modalidade escolhida, **o profissional em Letras deve ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos**, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais. (BRASIL, Parecer CNE/CES 492/01, p. 30, grifo meu).

É importante verificar, no extrato acima, o quanto a expectativa referente ao domínio da língua em sua perspectiva estrutural e funcional se faz presente. Além disso, o posicionamento do Parecer apresenta uma única concepção de cultura, ou seja, apenas como manifestação cultural, diferente do posicionamento de Gimenez (2002) visto acima. Percebo subjacente a esse enunciado uma concepção de língua de cunho estruturalista, pois mais uma vez se vê enfatizada a dimensão técnica da formação e, também, da própria linguagem. Tal concepção aparece no silêncio do documento em, por exemplo, não apresentar a necessidade do domínio da língua em termos de suas dimensões comunicativas e das possibilidades de criação, por meio dela, de espaços de interações sócio-histórico-culturais. Do mesmo modo, também não creio que o estudo da língua em termos de “manifestações” e “variedades culturais” seja suficiente para suprir essa lacuna, pois uma das grandes questões da formação profissional do professor de língua estrangeira recai justamente sobre o relativo consenso entre os pesquisadores de que o professor de língua estrangeira desconhece o idioma que ensina (ALMEIDA FILHO, 1992; GIMENEZ, 2005, 2012;). Essa questão, presente nos discursos de professores formadores, professores de línguas e alunos-professores, tem sido, por décadas, o *calcanhar de Aquiles* desses cursos (IALAGO e DURAN, 2008; MAIA, 2009; MARCELINO, 2010). Em vista disso, apesar de que o aprendizado de um idioma não ocorre somente nos cursos de Letras, formar professores de língua inglesa que conheçam efetivamente o idioma é, há tempos, o Santo Graal que instituições, pesquisadores e formadores vêm perseguindo.

Contudo, uma reflexão mais aprofundada a respeito dessa questão se faz necessária na área da linguística aplicada, pois a busca por esse *Santo Graal* suscita a seguinte indagação: o curso de Letras tem, realmente, a *obrigação* de formar profissionais proficientes em uma língua estrangeira? Se sim, isso não o

³² Como já vimos em 2.1.4.2 (ALMEIDA FILHO, 1999).

descaracterizaria como sendo um curso de formação para a docência e lhe atribuiria *também* a função de um curso de idiomas? Se não, isso não o descaracterizaria como sendo um curso de formação *também* em um idioma estrangeiro? O que e quem determinaria a proficiência necessária para um professor de LE? Não pretendo responder a essas perguntas aqui, uma vez que elas são por demais complexas, mas trago-as à tona por perceber que uma das maiores dificuldades que surgem ao se delinear o curso de Letras com habilitação em uma língua estrangeira é justamente definir qual é, de fato, a *identidade* desse curso (voltada para os aspectos pedagógicos ou para os aspectos da proficiência linguística em língua estrangeira? E de que modo delinear um currículo que consiga aliar ambos os aspectos de igual maneira?), assim como o nível de proficiência necessário a um professor de LE. O grande desejo – aparentemente árduo de se alcançar – de atender aos dois aspectos (aspectos pedagógicos e aspectos da proficiência linguística) tem gerado culpa dos e nos formadores e a frustração dos egressos.

Prosseguindo com a análise do documento, vemos que, na sequência, ele apresenta como característica do perfil dos formandos :

[O profissional de Letras] deve ser capaz de refletir teoricamente sobre a linguagem, de fazer uso de novas tecnologias e de compreender sua formação profissional como processo contínuo, autônomo e permanente [...] O profissional deve, ainda, ter capacidade de reflexão crítica sobre temas e questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários (BRASIL, Parecer CNE/CES 492/01, p. 30).

Nessa afirmação verifica-se a necessidade de o profissional de Letras possuir embasamento teórico como subsídio para a prática docente, além fazer uso de recursos tecnológicos em sua prática. É importante ressaltar que o documento frisa o caráter inicial dessa formação, que não se encerra em si mesma, sendo um processo que se prolongará continuamente por meio da formação continuada.

Considero interessante observar que em toda a descrição do perfil dos formandos em Letras não se menciona explicitamente a formação para a docência. Apenas mais adiante no documento aparecem duas menções a essa formação: a primeira delas surge como último elemento elencado na lista de *competências e habilidades*:

[o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades:] domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino (p. 30).

Interessante observar que as competências e habilidades voltadas para o fazer pedagógico apresentam-se, no item acima, por meio de uma perspectiva tecnicista de ensino, através do “domínio de métodos e técnicas pedagógicas” e de sua “transposição” para diferentes níveis.

A segunda referência à formação para a docência é apresentada da seguinte maneira: “No caso das licenciaturas deverão ser incluídos os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (p. 31). Desperta-me também atenção o fato de que a menção à formação para a docência surge por meio da expressão “No caso das licenciaturas [...]”, o que, definitivamente, é vago, genérico, superficial, e não traz à discussão uma reflexão concreta sobre a formação do professor de Letras. Resumidamente: dá conta, mas não satisfaz. Explico: como as DCNL foram delineadas para atender tanto o bacharelado quanto as licenciaturas, percebo nessa escolha textual que a redação do documento foi realizada de maneira a se apresentar da forma mais genérica possível, ou seja, aplicável a ambas as circunstâncias. Isso, ao meu ver, revela, por parte do documento, um não-comprometimento efetivo para com a formação para a docência, indicada apenas timidamente como uma das inúmeras possibilidades a que o formando em Letras está sujeito. Como bem observam Gimenez e Furtoso (2005), o olhar voltado de fato *com profundidade* para a docência inexistia no documento.

Além disso, a declaração de que o profissional de Letras deve refletir criticamente sobre questões relativas aos conhecimentos linguísticos e literários, sem haver menção à questão da reflexão crítica sobre sua atuação nos espaços de atuação profissional e sobre o próprio processo de ensino, demonstram que a preocupação expressa pelo documento refere-se à mera instrumentalização técnica, polarizada nas áreas de linguística e literatura, sem a presença da mediação didático-pedagógica, que se constitui, justamente, em ponto fulcral para as licenciaturas. Essa postura acaba por reforçar, mais uma vez, uma concepção de formação tecnicista, com um forte viés para o bacharelado (GIMENEZ e FURTOSO, 2008, p. 5), que apresenta em suas entrelinhas, ainda que não intencionalmente,

uma visão dissociativa entre teoria e prática. Desse modo, essa visão acaba por se refletir no próprio desenvolvimento do curso, sob a forma de disciplinas encapsuladas em seus próprios construtos teóricos e afastadas da formação para a docência³³.

Adiante, o Parecer ressalta também a necessidade da articulação entre ensino, pesquisa e extensão. A importância de se estabelecer efetivamente essa *santíssima trindade* decorre da necessidade de que o saber científico produzido pelas esferas acadêmicas possa proporcionar, de fato, uma mudança significativa nas comunidades em que a universidade se encontra inserida, buscando, sempre que possível, uma repercussão para além dos muros universitários, promovendo-se uma aproximação entre ensino, pesquisa e extensão que venha a se converter em benefício social.

Na sequência do documento, com relação às competências e habilidades, as DCNL asseveram que o graduado em Letras “deverá ser identificado por múltiplas competências e habilidades adquiridas durante sua formação acadêmica convencional, teórica e prática, ou fora dela”.

Ao especificar quais são as competências e habilidades que se espera do aluno egresso do curso de Letras, as DCNL afirmam que o curso de Letras visa à formação de profissionais que dominem a língua estudada e suas culturas para o exercício da profissão docente³⁴ e, que, portanto, o curso de Letras deve contribuir para o desenvolvimento das seguintes competências e habilidades³⁵:

- domínio do uso da língua portuguesa ou de uma língua estrangeira, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos;
- reflexão analítica e crítica sobre a linguagem como fenômeno psicológico, educacional, social, histórico, cultural, político e ideológico;
- visão crítica das perspectivas teóricas adotadas nas investigações linguísticas e literárias, que fundamentam sua formação profissional;
- preparação profissional atualizada, de acordo com a dinâmica do mercado de trabalho;
- percepção de diferentes contextos interculturais;
- utilização dos recursos da informática;

³³ Essa questão será aprofundada na seção 3.2.1, em que faço a análise da estrutura do curso de Letras da instituição pesquisado.

³⁴ Sabemos que o curso de Letras não forma apenas profissionais para a docência, mas também para outras profissões, a exemplo das que as DCNCL (p. 30) apresentam (pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades). Contudo, no contexto desta investigação, atendo-me exclusivamente à formação de professores de língua inglesa.

³⁵ C. f. 2.1.4.

- domínio dos conteúdos básicos que são objeto dos processos de ensino e aprendizagem no ensino fundamental e médio;
- domínio dos métodos e técnicas pedagógicas que permitam a transposição dos conhecimentos para os diferentes níveis de ensino.

Portanto, as competências e habilidades necessárias à docência definidas pelo documento são: competência linguística, reflexão sobre os diversos aspectos da linguagem, embasamento teórico-crítico e investigativo, atualização frente às exigências demandadas pelo mercado de trabalho, conhecimento intercultural, domínio das tecnologias, domínio dos conteúdos de ensino e instrumentalização didático-pedagógica. Em suma, enquadra-se no modelo de formação pelas competências profissionais³⁶, enfatizando tanto a perspectiva da aquisição de conteúdos qualificadores para o mercado de trabalho quanto a perspectiva de competência como mobilização dos saberes em serviço.

Referindo-se aos conteúdos curriculares, as DCNL (p. 31) assumem a multiplicidade formativa recomendada para o curso de Letras, por sua possibilidade de poder diferenciar-se por meio do bacharelado ou licenciatura, assim como pela multiplicidade de habilitações em diferentes línguas estrangeiras, embora isso não seja mencionado abertamente no documento. Contudo, as DCNL indicam que os conteúdos caracterizadores básicos do curso devem estar ligados às áreas de Estudos Linguísticos e Literários que, por sua vez, devem fundar-se na percepção da língua e da literatura como práticas sociais e como forma mais elaborada das manifestações culturais, devendo articular a reflexão teórico-crítica com os domínios da prática. Afirmam também que os conteúdos curriculares devem ser entendidos

como toda e qualquer atividade acadêmica que constitua o processo de aquisição de competências e habilidades necessárias ao exercício da profissão, e incluem os estudos linguísticos e literários, práticas profissionalizantes, estudos complementares, estágios, seminários, congressos, projetos de pesquisa, de extensão e de docência, cursos sequenciais, de acordo com as diferentes propostas dos colegiados das IES e cursadas pelos estudantes.

Percebo como positiva nessa afirmação uma perspectiva de currículo que não se atém somente aos conteúdos discutidos em sala de aula ou vivenciados nas atividades de estágio, mas que busca na integração dos diversos saberes e fazeres acadêmicos a construção e a socialização do conhecimento. Não tenho dúvida de

³⁶ Idem.

que essa perspectiva de formação contribuiu para com o avanço qualitativo dos cursos de Letras, em especial na Instituição objeto desta investigação, por dar ênfase à pesquisa e estimular a participação em eventos como componentes curriculares, atividades já existentes na instituição, mas que foram intensificadas após as DCNL.

Com relação às licenciaturas, o documento explicita que o currículo deverá contemplar “os conteúdos definidos para a educação básica, as didáticas próprias de cada conteúdo e as pesquisas que as embasam” (p. 31). O documento também afirma que o “processo articulatório entre habilidades e competências pressupõe o desenvolvimento de atividades de caráter prático durante o período de integralização do curso” (p. 31), o que pode ser interpretado, no caso das licenciaturas, como uma referência ao desenvolvimento da prática pedagógica no curso.

É interessante observar, nessa perspectiva da licenciatura, a referência à questão da formação pedagógica, em especial à inserção no currículo formador das “didáticas próprias de cada conteúdo”, o que pressupõe um ensino voltado para a formação pedagógica específica nas disciplinas de formação. O que tem se observado, por muito tempo nos cursos de Letras, é uma divisão entre as disciplinas concebidas como *teóricas* e as concebidas como *práticas*. Desse modo, as disciplinas teóricas, ou *de conteúdo*, são ministradas por professores formadores que não precisam, necessariamente, estar envolvidos diretamente com a preparação do aluno-professor para a docência. Por outro lado, as disciplinas pedagógicas são apresentadas e desenvolvidas separadamente, sendo que, na maioria das vezes seus ministrantes são advindos de outros departamentos, como o de Educação ou de Metodologia, em uma clara concepção dicotômica de teoria *versus* prática. Assim sendo, é muito comum as disciplinas de didática e metodologia do ensino de língua estrangeira serem ministradas por docentes que não possuem formação na área de línguas estrangeiras.

Em vista disso, com a concepção de currículo que possibilita a inserção do estudo das didáticas próprias das disciplinas, abre-se a possibilidade de que o ensino possa estar voltado à superação dessa dicotomia, em uma formação que traga, além das didáticas específicas, também um rompimento das barreiras que insistem em manter teoria e prática em células isoladas.

Com referência à estruturação do curso, as DCNL apontam que é facultada à instituição a inclusão dos critérios para o estabelecimento das disciplinas

obrigatórias e optativas no seu projeto pedagógico, assim como a opção pela forma de organização modular, por crédito ou seriação. O documento estabelece ainda que os cursos de licenciatura deverão ser orientados também pelas Diretrizes para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica em cursos de nível superior.

No que tange à avaliação, o documento afirma que esta deve se constituir em um processo de aperfeiçoamento contínuo e de crescimento qualitativo, devendo pautar-se:

- pela coerência das atividades quanto à concepção e aos objetivos do projeto pedagógico e quanto ao perfil do profissional formado pelo curso de Letras;
- pela validação das atividades acadêmicas por colegiados competentes;
- pela orientação acadêmica individualizada;
- pela adoção de instrumentos variados de avaliação interna;
- pela disposição permanente de participar de avaliação externa.

Por meio da análise dos itens apresentados, é possível perceber que a avaliação não é vista como apenas um elemento de mensuração do aprendizado do aluno, mas também como uma possibilidade de buscar o aprimoramento contínuo do processo formativo, por meio da realização das avaliações internas e externas. Por um lado, essa avaliação contínua remete à perspectiva tecnicista de busca de eficiência, otimização de recursos e cobrança de resultados, que muitas vezes reduz o ensino a meros dados estatísticos, desconsiderando conquistas e carências nem sempre mensuradas numericamente. Por outro lado, isso também implica em uma concepção de que a formação docente acontece pela junção de diversos elementos, igualmente responsáveis por sua qualidade, uma vez que em uma concepção de formação contínua, a avaliação é tida como parte integrante do processo formativo, sendo ela mesma uma prática contínua e permanente. Essa visão pode ser bastante positiva para o processo formativo, e busca um maior diálogo entre os agentes dessa formação.

3.1.1 Os modelos de formação docente subjacentes aos documentos oficiais

O modelo formativo amplamente presente nos documentos oficiais é o da formação pelas competências profissionais, além do modelo instrumental-racionalista. As DCNL reiteram a necessidade de aquisição de *competências* e *habilidades* e um aspecto recorrente nos documentos oficiais é a perspectiva de

possibilidade de delineamento de determinadas competências profissionais nos alunos-professores, por meio do curso de Letras.

Além disso, percebo que o conhecimento valorizado nos cursos de Letras está muito próximo da concepção que compreende o conhecimento *para a prática*³⁷ (COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999), uma vez que o conhecimento valorizado nas universidades costuma ser aquele produzido nos âmbitos acadêmicos e, muitas vezes, sem raízes geradas na vivência cotidiana da prática docente nos contextos escolares. Dessa forma, conforme enuncia Halu (2010, p. 81-82), o que se estabelece é uma formação técnico-racionalista, sendo que tanto o professor que se encontra em formação quanto o professor que atua em sala de aula configuram-se como usuários, e não como geradores do conhecimento.

Por muito tempo a crença instituída para a união entre teoria e prática nos cursos de formação docente foi a de que a apropriação teórica se estabelece nos bancos universitários, ao passo que o conhecimento sobre a prática se efetiva por meio das visitas às escolas nos momentos dedicados ao estágio supervisionado. Assim sendo, a produção de conhecimento propriamente dita não se efetiva, mas é considerada como a reprodução dos conteúdos formais abordados em cursos de formação, produzidos por pesquisadores e teóricos exteriormente ao processo de formação do professor. Conforme observa Halu (2010, p. 82):

Na separação entre prática e teoria assumida nessa concepção, em que práticas correspondem a um nível de superfície e teorias a uma base que se encontra no nível mais profundo, as práticas de sala de aula ficam restritas a uma concepção de transmissão de conhecimento disciplinar pela aplicação de conhecimentos pedagógicos e teóricos – um *o quê* pré-selecionado a partir de sua validade universal, ensinado por meio de metodologias derivadas de um corpo de conhecimentos teóricos produzidos fora da escola.

Essa perspectiva indica que conhecimento é o que é produzido pelo outro, muito mais competente para teorizar o saber, e que o professor em formação (assim como aquele que atua efetivamente em sala de aula nos contextos para os quais o professor está sendo teoricamente preparado), deverá simplesmente receber o conhecimento teórico para no futuro aplicá-lo na prática. É este o patamar sobre o qual se constroem muitos dos currículos de cursos de formação inicial docente.

Com relação à articulação entre teoria e prática, D'Ávila (2008) defende a

³⁷ C. f. 2.1.5.

necessidade de que a prática também seja vista como uma dimensão do conhecimento presente nos cursos de formação, e afirma:

Devemos, pois, superar a velha versão aplicacionista da teoria sobre a prática do estágio, assim como suplantar o fosso que separa as disciplinas de fundamentos da educação das disciplinas pedagógicas, passando a compreender aquelas como pedagógicas também, uma vez que concorrem e corroboram para a formação de professores. Idealmente, de forma integrada. (D'ÁVILA, 2008, p. 36).

O que D'ávila defende apresenta-se como uma das maiores dificuldades a serem transpostas nos cursos de formação. Tal dificuldade é fruto, muitas vezes, da batalha de egos dos professores formadores, que comumente consideram a sua área de conhecimento superior às demais, construindo um muro quase intransponível para a percepção de que teoria e prática, nos cursos de formação docente, devem caminhar juntas e colaborar mutuamente.

3.1.2 A visão de proficiência linguística presente nas DCNL

As Diretrizes Nacionais para os cursos de Letras não trazem uma referência explícita à questão da proficiência linguística ou ao que vem a ser um aluno-professor proficiente. As referências que mais se aproximam do termo acontecem em dois momentos. No primeiro, o documento refere-se ao “domínio do uso da língua **ou das línguas** que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais, além de ter consciência das variedades linguísticas e culturais” (p. 30, grifo meu) e, no segundo momento, o documento refere-se ao “domínio do uso da língua portuguesa **ou de uma língua estrangeira**, nas suas manifestações oral e escrita, em termos de recepção e produção de textos” (p. 30, grifo meu). Contudo, não há um posicionamento no documento sobre o que viria a ser esse *domínio*. Portanto, o mais próximo que conseguimos chegar do conceito de proficiência subjacente às DCNL é a noção de que, no documento, proficiência linguística é vista como o domínio da língua estrangeira. Contudo, o que vem a ser esse *domínio* não está claro. Uma vez que o silenciamento é uma fonte de dados, pois revela também um posicionamento discursivo, acredito que essa ausência de clareza no posicionamento do documento oficial apenas reforça a confusão que o termo denota.

Assim sendo, essa ausência de posicionamento se revela aos meus olhos por meio de duas possibilidades interpretativas. A primeira é a de que não está claro para a política de formação de professores de língua estrangeira o que é proficiência linguística. O posicionamento oficial é genérico e, portanto, não aborda de forma clara as especificidades formativas da área. A segunda interpretação é a de que o ensino de LE carece de substancial atenção por parte dos órgãos gestores. O silenciamento, ainda que não intencional, acaba por se revelar em descaso, o que é, incontestavelmente, nocivo para a formação do professor de língua inglesa.

3.2 O DOCUMENTO CURRICULAR: CONFIGURAÇÃO ESTRUTURAL E CONCEPÇÃO FORMATIVA DO CURSO DE LETRAS

Nesta seção, analiso a configuração estrutural do curso, sua justificativa, objetivos, perfil dos egressos e componentes curriculares presentes no documento institucional.

Antes de dar prosseguimento à análise, considero pertinente apresentar algumas considerações a respeito da teoria do currículo. Para tal, embaso-me em Silva (2010), que define as teorias do currículo como sendo tradicionais, críticas, pós-críticas e posteriores.

Segundo o autor, as teorias *tradicionais* pretendem ser neutras, científicas e desinteressadas, preocupando-se com questões de organização e concentrando-se em questões técnicas que apresentem respostas objetivas. Por conta disso, aceitam mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes (p. 16). As teorias *críticas* deslocam a ênfase dos conceitos meramente pedagógicos de ensino e aprendizagem para os conceitos de ideologia e poder. As teorias *pós-críticas* diferem das teorias tradicionais ao enfatizarem o conceito de discurso em vez de ideologia, trazendo à tona também as questões de poder, manifestas por operações de poder que envolvem a seleção, o privilégio de um tipo de conhecimento e o destaque de uma identidade ou subjetividade. Desse modo, as teorias críticas e pós-críticas diferem das teorias tradicionais pela perspectiva de que inexistente neutralidade no currículo, uma vez que este é demarcado por fortes implicações de poder, manifestos por meio dos discursos e das ideologias que lhes subjazem (p. 17).

Em virtude do caráter interpretativo desta análise, minha concepção de currículo alinha-se com a perspectiva pós-crítica de currículo, uma vez que busco analisar o documento curricular por meio das afirmações presentes em seu discurso e de que forma essas afirmações estabelecem os modelos de formação e os conceitos de proficiência linguística nele presentes.

3.2.1 Configuração estrutural do curso de Letras

Nesta seção apresento a justificativa do curso no currículo analisado, seus objetivos, o perfil esperado de seus profissionais egressos e seus componentes curriculares. Doravante, as referências ao currículo e curso que constituem meu objeto de estudo serão feitas apenas como “o curso”, ficando subentendido que se trata desse curso e currículo.

O curso de Letras Português-Inglês perfaz um total de 3.770 horas. O prazo de integralização é de no mínimo de 4 anos e no máximo 6 anos. Anualmente são ofertadas 50 vagas para a habilitação. O turno de oferta é noturno e o regime escolar é seriado anual. As condições de ingresso se efetivam por meio de concurso vestibular e transferência interinstitucional.

Em sua introdução, o Projeto Político-Pedagógico³⁸ do curso informa que pretende formar profissionais “atualizados, competentes em sua profissão e detentores de consciência crítica transformadora, que estejam imbuídos do profundo desejo de transformar a realidade em que se encontrarem, contribuindo para o enriquecimento cultural e técnico dos alunos e sociedades nas quais interagirem” (p. 14). Indica também que o curso proporcionará a formação em pesquisa, tradução e interpretação de textos e obras, conhecimento de literatura e cultura de diferentes países, “**não esquecendo, todavia, de seu caráter de formador docente**, sendo nesse sentido que convergirão os objetivos do curso” (p. 14, grifo meu).

Por meio da análise, percebe-se que a introdução do documento explicita sua preocupação com a formação para a transformação social, além de esclarecer de imediato o seu caráter de espaço formador de professores. A concepção de formação técnica, para a atuação no mercado de trabalho, também surge na

³⁸ Doravante PPP.

introdução, como herança histórica de uma concepção formativa instrumentalizadora. Contudo, surge como positiva a preocupação com a atuação social tanto da instituição formadora quanto por parte dos alunos-professores por ela formados, por meio da afirmação de que o curso pretende formar profissionais que estejam “imbuídos do profundo desejo de transformar a realidade em que se encontrarem”. Com relação à importância da função social desempenhada pelos cursos formadores, compactuo com o pensamento de Jordão (2005, p. 03), que afirma:

a universidade precisa pensar constantemente sobre seu papel enquanto agente social, enquanto espaço de transformação de subjetividades e de discursos, enquanto local de confronto, questionamento e luta por condições dignas de vida.

Além disso, o documento reitera sua opção pela formação docente – ainda que já tenhamos visto anteriormente neste estudo outras possibilidades de atuação profissional que o curso possibilita –, o que indica que a prioridade formativa voltada para a formação de professores embasa a concepção de currículo do curso.

Como indicativo da concepção do curso, o documento (op. cit., p. 14) se apropria do exposto no texto das DCNL (p. 29), afirmando que:

O curso de Letras não foi concebido apenas como produtor e detentor do conhecimento e do saber, mas também como instância voltada para atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade, sendo que também deverá ser um espaço de cultura e de imaginação criativa, capaz de intervir na sociedade, transformando-a eticamente, em especial por ser parte das ciências humanas. Assim sendo, deve enfatizar a relação dialética entre o pragmatismo da sociedade e o cultivo dos valores humanistas.

Por meio desse posicionamento do documento institucional, observo uma tentativa de criação de um currículo pautado no modelo de formação reflexiva, afastando-se das concepções de formação que embasam os modelos de formação artesanal e instrumental-racionalista. A ênfase na formação de alunos-professores que busquem “atender às necessidades educativas e tecnológicas da sociedade” e nela “intervir”, transformando-a, demonstra um compromisso com o papel institucional de formador de agentes interventores sociais.

3.2.1.1 Justificativa do curso

Quanto à justificativa dos conteúdos propostos, o documento afirma que se manifesta no projeto a preocupação com a formação de profissionais preparados para não atuar apenas como transmissores do conhecimento, em referência às normas da língua materna e inglesa, mas principalmente para que possam atuar como “facilitadores” que estejam instrumentalizados para “inter-agir” em uma sociedade repleta de carências (op. cit., p. 16). O documento prossegue afirmando que, dessa forma, voltam-se as atenções para outros aspectos da formação do professor de Língua Portuguesa e de Língua Inglesa, tais como: “ênfase na produção de textos, preparo para lidar com a inclusão de alunos portadores de necessidades especiais, letramento e educação de jovens e adultos e da ênfase no desenvolvimento de projetos de extensão voltados à comunidade” (p. 16).

O documento institucional reitera que uma das prioridades na configuração do curso volta-se para a formação para a prática docente, o que se comprova por meio da afirmação presente no documento (op. cit., p. 16):

Essas propostas, aliadas à presença da prática de ensino junto às escolas já a partir da primeira série, visam a tornar o aluno egresso do curso de Letras um profissional que, no momento em que inicia sua graduação, já tem contato com seu futuro campo de trabalho e visão crítica da realidade em que irá atuar, despertando-lhe já no início de sua formação o interesse em aprimorar-se como profissional.

O documento também afirma que da mesma forma que a maior flexibilização do Curso de Letras proporcionará ao aluno melhor preparo para sua vida profissional, assim também a reordenação³⁹ das disciplinas propostas disponibilizará condições mais adequadas ao desenvolvimento satisfatório do futuro professor (p. 16).

O documento também indica que a sua preocupação recai sobre o entrelaçamento de “situações informativas”⁴⁰ ao longo do percurso acadêmico, o que permitirá, por parte do aluno, uma formação interdisciplinar coesa, ajustada ao contexto educacional que se pretende oferecer como adequado ao crescimento

³⁹ Essa reordenação se refere à nova constituição do curso adotada a partir do documento em questão, em relação à configuração anterior, vigente até o ano de 2004. Disponível no Anexo A desta pesquisa.

⁴⁰ O termo “situações informativas” refere-se, provavelmente, ao conteúdo teórico-prático do curso.

intelectual e profissional” do aluno-professor (p. 17).

A preocupação com a formação de um profissional crítico e consciente de sua prática, além da visão da associação entre o saber e a prática docente, também se manifesta no documento:

As práticas que compõem essa nova Matriz Curricular terão espaço e tempo determinados e fazem da aquisição de competências que ocorrerão mediante uma ação teórico-prática, isto é, toda sistematização teórica será articulada com o fazer e todo fazer será articulado com a reflexão (p. 17).

Finalizando a seção, o documento assevera que o curso de Letras da instituição “não pretende tão-somente preparar profissionais para o ensino, mas também formar cidadãos conscientes e capazes de colaborar na construção de uma sociedade mais justa, igualitária e solidária” (p. 18). Esse posicionamento revela a presença dos modelos de formação pela competência profissional e de formação reflexiva, com ênfase no último, por meio da expressão “toda sistematização teórica será articulada com o fazer e todo fazer será articulado com a reflexão”.

3.2.1.2 Objetivos do curso

Quanto aos objetivos gerais, o documento reitera a ênfase na formação docente e de pesquisadores, além de possibilitar uma formação que o “instrumentalize para a prática docente como agente cultural” (p. 19). O documento também manifesta a intenção de tornar os alunos-professores “capazes de gerenciar a integração de conhecimentos teóricos numa prática docente em consonância com as aspirações culturais da sociedade” (p. 19) e lhes possibilitar o incremento para a pesquisa. Conforme o documento, o curso também objetiva “ofertar sustentação ao profissional na diversificação do uso da língua portuguesa e da língua inglesa, objetivando a comunicação oral e escrita, diferenciando os contextos de sua aplicabilidade” (op. cit., p. 19, grifo meu). Quanto à formação docente, o documento afirma objetivar “formar o futuro profissional legitimando suas possibilidades como regente de classe, através dos estágios em Língua Portuguesa e Língua Inglesa” (p. 19), consolidar a efetivação das atividades de pesquisa e, por fim, “formar

educadores capacitados para a pesquisa e outras aplicações sociais da ciência da linguagem, que atuem de forma crítica sobre a realidade educacional, empresarial, sócio-político-econômica e atuem como agentes transformadores sobre essas realidades” (op. cit., p. 20).

É inegável como a constituição do documento aponta para as questões de formação de educadores que sejam cientes de seu compromisso para com a sociedade, bem como que possam assumir seus papéis de transformadores sociais. Por meio da ênfase constante nesse aspecto, ao longo do documento, percebo uma constituição de currículo que, apesar de ter em seu bojo um discurso ainda muito fortemente marcado pela concepção tecnicista de ensino, aponta para um direcionamento no sentido de assumir um papel muito mais efetivo intelectual, social e culturalmente, evidenciado quando o documento se refere a “formar educadores capacitados para pesquisa”, que “atuem de forma crítica sobre a realidade educacional, empresarial, sócio-político-econômica”, “atuem como agentes transformadores sobre essas realidades”, “agente cultural”, aspirações culturais da sociedade. Percebo, nesse posicionamento, um desejo de assumir-se como instituição universitária não aprisionada dentro dos muros institucionais, mas uma instituição a serviço da comunidade à qual pertence.

3.2.1.3 Perfil dos profissionais egressos

O PPP do curso de Letras da instituição traz na descrição do perfil dos profissionais egressos um texto híbrido, que mescla o perfil apresentado pelas DCNL e os objetivos dispostos na Portaria 280/2002⁴¹, que orienta o Exame Nacional dos cursos para o curso de Letras (doravante ENCL).

Além de referenciar-se ao perfil indicado pelas DCNL, o PPP afirma que a pesquisa e a extensão devem ser elementos constituintes do processo formativo. O documento também informa objetivar formar profissionais que estejam preparados para lidar com “situações reais, como inclusão, educação de jovens e adultos, ações comunitárias, teatro-educação, entre outras” (p. 21)

⁴¹ Portaria nº 280, de 30 de janeiro de 2002, disponível em [http://www.sesesp.org.br/portal/index_ant.php?p=historico/corpo_port28002] e posteriormente revogada pela Portaria nº 3.819/2005.

Resumidamente, o PPP articula-se com o Art. 2º do ENCL⁴² ao elencar como perfil do egresso: a) conhecimento da norma culta da língua; b) conhecimento sobre os estudos teóricos acerca da linguagem; c) domínio sobre diferentes noções de gramática e conhecimento das variedades linguísticas; d) conhecimento sobre a estrutura e funcionamento de uma língua, “**em particular da língua portuguesa**” (grifo meu); e) domínio crítico de repertório da **língua portuguesa** (grifo meu) e referenciá-las a outras obras da literatura universal; f) compreender as condições sob as quais a expressão linguística se torna literatura; g) domínio de repertório dos termos teóricos especializados da língua e literatura; h) capacidade de tornar-se multiplicador, visando à formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros; i) atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e a utilização de novas tecnologias (Op. cit., p. 21-22). Importante destacar que, como evidencio ao grifar alguns trechos, a ênfase sobre a língua portuguesa, apesar de se tratar de habilitação dupla com inglês, evidencia o papel secundário com que a língua inglesa é tratada no currículo do curso, assunto que abordarei detalhadamente na seção 4.6 .

Também há relação com o 3º artigo do ENCL⁴³ no que concerne,

⁴² A Portaria nº 280, de 30 de janeiro de 2002, do Exame Nacional dos Cursos de Letras, apresenta em seu Art. 2º como referências para o graduando um perfil com as seguintes características: a) capacidade de organizar, expressar e comunicar o pensamento em situações formais e em língua culta; b) capacidade de analisar criticamente as diferentes teorias que fundamentam as investigações sobre a linguagem; c) domínio de diferentes noções de gramática e (re)conhecimento das variedades linguísticas existentes e dos vários níveis e registros de linguagem; d) capacidade de analisar, descrever e explicar, diacrônica e sincronicamente, a estrutura e o funcionamento de uma língua, em particular da língua portuguesa; e) domínio ativo e crítico de um repertório representativo de literatura em língua portuguesa e capacidade de identificar relações intertextuais com obras de literatura universal; f) domínio do conhecimento histórico e teórico necessário para refletir sobre as condições sob as quais a expressão linguística se torna literatura; g) domínio de repertório de termos especializados com os quais se pode discutir e transmitir a fundamentação do conhecimento da língua e da literatura; h) capacidade de desempenhar papel de multiplicador, visando à formação de leitores críticos, intérpretes e produtores de textos de diferentes gêneros; i) atitude investigativa que favoreça o processo contínuo de construção do conhecimento na área e a utilização de novas tecnologias.

⁴³ Segundo a Portaria nº 280, de 30 de janeiro de 2002, o ENCL avaliaria se o graduando desenvolveu, ao longo do curso, competências e habilidades para: a) ler, analisar e produzir textos em língua culta; b) ler e produzir textos em diferentes linguagens e traduzir umas em outras; c) descrever e justificar as características fonológicas, morfológicas, lexicais, sintáticas, semânticas e pragmáticas de variedades da língua portuguesa, em diferentes contextos; d) ler e analisar criticamente textos literários e identificar relações de intertextualidade entre obras da literatura em língua portuguesa e da literatura universal; e) estabelecer e discutir as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem; f) relacionar o texto literário com os problemas e concepções dominantes na cultura do período em que foi escrito e com os problemas e concepções do presente; g) interpretar textos de diferentes gêneros e registros linguísticos e explicitar os processos ou argumentos utilizados para justificar tal interpretação; h) compreender, à luz de diferentes teorias, os fatos linguísticos e literários e conduzir investigações sobre linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de línguas; i) compreender e aplicar

resumidamente, às habilidades em: a) leitura, análise e produção de textos em língua culta; b) recepção e produção de textos em diferentes linguagens; c) conhecimento dos dispositivos estruturais de variedades da **língua portuguesa** (grifo meu); d) leitura crítica de textos literários; e) compreender as relações dos textos literários com outros tipos de discurso e com os contextos em que se inserem; f) estabelecer relações entre o texto literário e seus problemas e concepções dominantes culturais do período em que foi produzido e com os problemas e concepções do presente; g) interpretar textos de diferentes gêneros e registros linguísticos; h) compreender os fatos linguísticos e literários e conduzir investigações sobre linguagem e sobre problemas relacionados ao ensino-aprendizagem de **línguas** (grifo meu); i) ter conhecimento de diferentes teorias e métodos de ensino que permitam a transposição didática dos conhecimentos sobre língua e literatura para a educação básica.

Verifico, por meio desta análise, o destaque dado quase que exclusivamente à língua portuguesa, ainda que os cursos de Letras também formem professores de outros idiomas. Uma vez que o texto do PPP da instituição pesquisada inspirou-se nos documentos oficiais, ele também, por conseguinte, reflete um posicionamento que privilegia a língua portuguesa – conforme vimos nos documentos acima apresentados – em detrimento das línguas estrangeiras. Isso acaba por ter repercussões que afetam diretamente a formação do professor em língua inglesa, como veremos na próxima subseção.

No geral, os documentos carregam consigo marcas históricas e culturais do momento a que pertencem, traduzindo as necessidades, expectativas, bem como também as cobranças sociais e institucionais a que são submetidos (SACRISTÁN, 2000, SILVA, 2006, 2010). Desse modo, o PPP objeto deste estudo também apresenta essas marcas, que podem ser percebidas pelo diálogo que estabelece com os outros documentos, sendo de forma mais marcante a presença clara das determinações das DCNL e o delineamento do perfil do aluno egresso que parece tomar em conta diretamente os pressupostos presentes na Portaria nº 280, do ENCL.

Um fator que considero importante destacar é o posicionamento da instituição em assumir sua função social por meio do desenvolvimento da pesquisa e

da extensão. Testemunhei, no momento de reflexão gerado pela criação de uma nova proposta curricular, surgir a oportunidade para a instituição, uma faculdade isolada, poder dar passos maiores com vistas à sua consolidação como uma instituição de ensino superior que não se visualiza como ‘faculdade isolada’, mas que tem como ideal o fazer-se universidade. As faculdades não possuem a obrigatoriedade de promover a indissociabilidade entre o ensino, a pesquisa e a extensão, prerrogativa que compete às universidades. Contudo, a inserção cada vez maior de projetos de pesquisa e extensão na instituição foi uma ação que começou a se evidenciar gradativamente, como resultado do processo de renovação do quadro docente. A perspectiva que passou a se instaurar na instituição passou a ser uma perspectiva de *ser universitário*, independentemente da condição de “mera faculdade isolada”. Isso propiciou uma nova reconfiguração identitária institucional e o estabelecimento de projetos extensionistas e de pesquisa em um número que até então a instituição não havia presenciado, tanto no curso de Letras quanto em outros cursos. Além disso, outro fator também preponderante para essa mudança de perfil institucional – e também do curso de Letras – foi a viabilização de verbas para os projetos, por meio das instituições de fomentos.

3.2.1.4 Componentes curriculares do curso de Letras

Após a análise do perfil dos profissionais egressos, passo à análise dos componentes curriculares do curso.

Conforme o artigo 2º da Resolução 01 do CP/CNE, de 18 de fevereiro de 2002⁴⁴, a organização curricular dos cursos deve observar, além da legislação pertinente, outras formas de orientação inerentes à formação para a atividade docente, entre as quais o preparo para:

- I - o ensino visando à aprendizagem do aluno;
- II - o acolhimento e o trato da diversidade;
- III - o exercício de atividades de enriquecimento cultural;
- IV - o aprimoramento em práticas investigativas;
- V - a elaboração e a execução de projetos de desenvolvimento dos conteúdos curriculares;
- VI - o uso de tecnologias da informação e da comunicação e de metodologias, estratégias e materiais de apoio inovadores;

⁴⁴ Disponível em [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/res1_2.pdf].

VII - o desenvolvimento de hábitos de colaboração e de trabalho em equipe.

Quanto aos componentes curriculares, a matriz curricular do curso assim se apresenta, conforme representada no Quadro 2:

<i>1ª SÉRIE</i>
Língua Portuguesa I – Expressão Oral e Escrita e Compreensão de Texto
Língua Inglesa I
Linguística I
Língua e Literatura Latina I
Teoria da Literatura I
Sociologia Geral
Introdução à Filosofia
Metodologia da Pesquisa
Psicologia da Educação
<i>2ª SÉRIE</i>
Língua Portuguesa II – Morfossintaxe Aplicada ao Texto
Língua Inglesa II
Linguística II
Língua e Literatura Latina II
Teoria da Literatura II
Literatura Brasileira I
Literatura Portuguesa I
Literatura Universal
Língua Brasileira de Sinais
<i>3ª SÉRIE</i>
Língua Portuguesa III – Sintaxe: da Frase ao Texto
Língua Inglesa III
Linguística III
Literatura Brasileira II
Literatura Portuguesa II
Literatura Inglesa I
Literatura Norte-Americana I
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental
Didática Geral
<i>4ª SÉRIE</i>
Língua Portuguesa IV – Semântica e Estilística
Língua Inglesa IV
Literatura Inglesa II
Literatura Norte-Americana II
Literatura Infanto-Juvenil
Análise do Discurso
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio
Educação de Jovens e Adultos
Políticas Educacionais
Orientação Monográfica
Monografia de Conclusão de Curso

QUADRO 2 - MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE LETRAS PORTUGUÊS-INGLÊS DA INSTITUIÇÃO PESQUISADA
 FONTE: A autora (2013)

As disciplinas são distribuídas ao longo dos quatro anos letivos, divididos em regime seriado anual, não havendo disciplinas opcionais ou eletivas no currículo.

Estruturalmente, as disciplinas são oficialmente apresentadas conforme a seguinte divisão curricular: *núcleo específico* e *núcleo complementar*. Essa subdivisão se estabelece conforme o QUADRO 3:

NÚCLEO ESPECÍFICO
Língua Portuguesa I – Expressão Oral e Escrita e Compreensão de Texto
Língua Portuguesa II – Morfossintaxe Aplicada ao Texto
Língua Portuguesa III – Sintaxe: da Frase ao Texto
Língua Portuguesa IV – Semântica e Estilística
Língua Inglesa I
Língua Inglesa II
Língua Inglesa III
Língua Inglesa IV
Língua e Literatura Latina I
Língua e Literatura Latina II
Linguística I
Linguística II
Linguística III
Teoria da Literatura I
Teoria da Literatura II
Literatura Brasileira I
Literatura Brasileira II
Literatura Portuguesa I
Literatura Portuguesa II
Literatura Norte-Americana I
Literatura Norte-Americana II
Literatura Inglesa I
Literatura Inglesa II
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Fundamental
Estágio Supervisionado de Língua Portuguesa no Ensino Médio
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Fundamental
Estágio Supervisionado de Língua Inglesa no Ensino Médio
NÚCLEO COMPLEMENTAR
Literatura Universal
Análise do Discurso
Educação de Jovens e Adultos
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa
Metodologia da Pesquisa
Introdução à Filosofia
Psicologia da Educação
Sociologia Geral
Políticas Educacionais
Didática Geral
Orientação Monográfica
Monografia de Conclusão de Curso
Literatura Infanto-Juvenil

QUADRO 3 - NÚCLEOS ESPECÍFICO E COMPLEMENTAR DO CURSO PESQUISADO
FONTE: A autora (2013)

O núcleo específico engloba as disciplinas específicas da área de formação, entendidas por língua, literatura e o estágio supervisionado, enquanto que o núcleo complementar apresenta as disciplinas mais voltadas para a formação geral, além das metodologias.

Como o curso forma professores de português e inglês, essas duas línguas são contempladas com disciplinas específicas nos quatro anos. No primeiro ano, nas duas habilitações, a disciplina de Teoria da Literatura prepara o terreno para os estudos literários que começarão a ser introduzidos a partir do segundo ano. Esses estudos literários passam a ocorrer do segundo ano até a integralização do curso. As disciplinas voltadas para a formação didático-pedagógica têm seu início a partir da segunda metade do curso, com as disciplinas de Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Portuguesa, Didática Geral e a realização do estágio supervisionado. Há a preocupação com uma formação geral e humanística⁴⁵ por meio da introdução das disciplinas de estudos sobre sociologia, filosofia e psicologia da educação no primeiro ano⁴⁶.

A análise desses dados nos mostra, inicialmente, que é possível perceber na estrutura do curso a constituição do currículo em dois macroblocos distintos: o que contempla a área que pode ser chamada de *formação teórica* (língua, literatura e formação geral) e o que contempla a área conhecida como de *formação didático-pedagógica*. Dentro do bloco das disciplinas de formação teórica percebem-se ainda três subdivisões: língua (Portuguesa, Inglesa e Latina), literatura (de Língua Portuguesa, Inglesa e Latina) e formação geral (Sociologia Geral, Introdução à Filosofia e Psicologia da Educação). As disciplinas de formação didático-pedagógica inserem-se a partir da segunda metade do curso.

3.3 CONSIDERAÇÕES SOBRE AS EMENTAS

Nesta seção, apresento a análise das ementas com relação à forma com que os modelos de formação de professores e o conceito de proficiência linguística se manifestam no currículo do curso. A análise é feita embasada no arcabouço

⁴⁵ Concebo como *formação humanística* um processo que vise à formação voltada para a compreensão do ser humano em seus aspectos sociais, filosóficos, psicológicos, éticos, enfim, uma formação que assuma o ser humano como sujeito e não como objeto, levando em consideração sua constituição complexa, inacabada, fragmentada e em constante mutação.

⁴⁶ A Matriz Curricular do curso encontra-se disponível no Anexo B desta dissertação.

teórico que sustenta esta investigação, apresentado no Capítulo 2.

O documento curricular se apresenta em uma estrutura de grade curricular cronológica e de periodização. Contudo, para efeito de análise, agrupei as disciplinas em cinco microblocos: a) microbloco de línguas; b) microbloco de literaturas; c) microbloco de formação didático-pedagógica; d) microbloco de prática e estágio; e e) microbloco de formação geral, conforme representados pela Figura 3:



FIGURA 4 - MICROBLOCOS DE LÍNGUAS
FONTE: A autora (2013)

A opção pela análise das ementas deve-se ao fato de que elas constituem os únicos elementos estáveis no currículo do curso, visto que a maneira com que cada professor as interpreta pode ser diversa, de um professor para outro, ou de um ano para outro em função das contingências.

Apresento a seguir as ementas do curso de Letras Português-Inglês da instituição pesquisada, classificadas em microblocos.

3.3.1 Microbloco de línguas

Este microbloco compreende as disciplinas referentes à língua portuguesa, à língua inglesa, à língua latina e à linguística. A síntese das ementas desse microbloco encontra-se no Apêndice B.

As línguas que constituem esse microbloco são a portuguesa e a inglesa (presentes nos quatro anos do curso) e a latina (que se apresenta no primeiro e segundo anos), sendo esta última a única que surge nas ementas com a proposta

de trabalho integrado entre língua e literatura. A disciplina de linguística está presente nos três primeiros anos do curso.

A língua portuguesa apresenta suas delimitações já a partir de sua nomenclatura, com um estabelecimento pontual de quais conteúdos devem ser tratados a cada ano: Expressão Oral e Escrita e Compreensão de Texto, Morfossintaxe Aplicada ao Texto, Sintaxe: da Frase ao Texto e Semântica e Estilística. A disciplina de Linguística apresenta-se nas ementas como o estudo teórico dos conceitos que a embasam.

A língua inglesa recebe uma denominação mais genérica: Língua Inglesa I, II, III e IV, sendo sua especificação indicada nas ementas. O ementário dessa disciplina nos três primeiros anos é muito similar, havendo introdução e desenvolvimento das estruturas básicas da língua inglesa e desenvolvimento do vocabulário. O diferencial encontra-se no estudo dos “conhecimentos básicos de fonética e fonologia” no segundo ano. Do segundo ao terceiro anos, há um trabalho mais voltado para a fonética e a fonologia. No quarto ano, as ementas indicam uma concentração no aspecto sintático do texto, em uma perspectiva de língua como estrutura.

3.3.2 Microbloco de literaturas

Este microbloco compreende as disciplinas referentes à literatura e está sintetizado no Apêndice C.

O microbloco das literaturas compreende as disciplinas de Teoria da Literatura, Literatura Brasileira, Literatura Portuguesa, Literatura Universal, Literatura Infanto-juvenil, Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana. Ao analisarmos a progressão das ementas juntamente com o microbloco de línguas, vemos nesse microbloco que os estudos em língua inglesa recebem mais duas disciplinas: Literatura Inglesa e Literatura Norte-Americana. Suas propostas são o estudo literário dos contextos britânico e norte-americano, de seu início até a contemporaneidade. A hegemonia das culturas inglesa e norte-americana se faz presente por meio da escolha exclusiva dessas literaturas como objeto de estudo no curso, conforme o que preconizam as ementas.

3.3.3 Microbloco de formação didático-pedagógica

Este microbloco compreende as disciplinas referentes à formação didático-pedagógica, conforme detalhado no Apêndice D.

Por meio do quadro, verifica-se que as disciplinas didático-pedagógicas são introduzidas a partir da segunda metade do curso, por meio das cinco disciplinas que compõem esse microbloco: Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa (MELP), Metodologia do Ensino de Língua Inglesa, Didática Geral, Educação de Jovens e Adultos e Políticas Educacionais. As metodologias do ensino de línguas abordam as visões teóricas e práticas do ensino da leitura e da escrita, avaliação, uso e seleção de material didático. A metodologia do ensino de língua inglesa propõe-se trabalhar com a discussão de questões relativas ao ensino da LI “como L2 e como LE”, ainda não destacando a visão da língua inglesa como língua franca. A disciplina de MELP refere-se também ao ensino de literatura em língua portuguesa, visto que o ensino desse tema faz parte dos currículos da educação básica; já a disciplina de MELI não faz referência ao ensino de literatura. Na disciplina de Didática Geral, questões voltadas para o planejamento, método e avaliação são retomadas.

A ementa da disciplina de Políticas Educacionais indica que são abordados os aspectos estruturais e legais da educação básica, além de discorrer sobre as questões consideradas problemáticas na educação básica brasileira. Um aspecto que considero inovador no currículo é a inserção da disciplina de Educação de Jovens e Adultos, pois geralmente não se verifica a presença dessa disciplina nos currículos de cursos formadores de professores de línguas.

3.3.4 Microbloco de estágio supervisionado

Este microbloco compreende as disciplinas referentes ao estágio supervisionado, por meio das disciplinas Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental, Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio, Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio. A síntese das ementas encontra-se no Apêndice E

A análise das ementas presentes nesse microbloco indica a presença do

estágio supervisionado a partir da segunda metade do curso, conforme preveem os documentos oficiais. As questões referentes à metodologia e à avaliação são retomadas no estágio de língua portuguesa, e a disciplina apresenta a proposta de uma participação mais próxima do contexto escolar, por meio dos termos: “Vivências com a realidade educacional”, “elaboração de projetos”, “regência através da prática efetiva em sala de aula”, o que indica um compromisso social com os campos de atuação profissional dos alunos-professores e a proposta de uma atitude problematizadora com vistas à busca de soluções para o ensino nesses contextos. A ementa da disciplina de Estágio Supervisionado em Língua Inglesa busca, igualmente, uma atuação mais próxima da realidade escolar, por meio da coleta de dados e da “participação em atividades da escola” (op. cit., p. 117). Os tipos de coletas de dados e as finalidades não se encontram explicitados.

3.3.5 Microbloco de formação geral

Este microbloco apresenta as disciplinas referentes à formação geral, compreendendo as disciplinas de Sociologia Geral, Introdução à Filosofia, Metodologia da Pesquisa, Psicologia da Educação e Orientação Monográfica. A síntese das ementas encontra-se no Apêndice F.

Esse microbloco, concentrado especialmente no primeiro ano, apresenta uma configuração clássica dos cursos de licenciatura, que é o embasamento em sociologia, filosofia e psicologia no primeiro ano. A disciplina de Psicologia da Educação volta-se para o ensino, por meio do estudo do “desenvolvimento psicológico do ser humano e suas implicações educacionais”. A disciplina de Orientação Monográfica refere-se à linguística e à literatura, e não menciona explicitamente a produção de trabalhos monográficos com propostas voltadas para o ensino.

3.3.6 A prática como componente curricular

Com relação à prática como componente curricular, segundo as indicações da Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002, em seu Art. 12, é idealizado que:

§ 1º A prática, na matriz curricular, não poderá ficar reduzida a um espaço isolado, que a restrinja ao estágio, desarticulado do restante do curso.

§ 2º A prática deverá estar presente desde o início do curso e permear toda a formação do professor.

§ 3º No interior das áreas ou das disciplinas que constituírem os componentes curriculares de formação, e não apenas nas disciplinas pedagógicas, todas terão a sua dimensão prática.

Nesse sentido, a matriz curricular do curso estudado indica a presença da prática como componente curricular a partir do primeiro ano, conforme demonstra o Quadro 4, que sintetiza a composição das disciplinas que possuem um olhar voltado para a prática:

DISCIPLINA	TEÓRICA	PRÁTICA	TOTAL
1ª SÉRIE			
Língua Portuguesa I – Expressão Oral e Escrita e Comp. de Texto	2	1	3
Língua Inglesa I	2	1	3
Língua e Literatura Latina I	3	1	4
Metodologia da Pesquisa	2	1	3
2ª SÉRIE			
Língua Portuguesa II – Morfossintaxe Aplicada ao Texto	2	1	3
Língua Inglesa II	2	1	3
Literatura Brasileira I	2	1	3
Literatura Portuguesa I	2	1	3
3ª SÉRIE			
Língua Inglesa III	2	1	3
Literatura Brasileira II	2	1	3
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	2	1	3
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	2	1	3
Estágio Supervisionado em Língua Port. no Ensino Fundamental		3	3
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental		3	3
4ª SÉRIE			
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio		3	3
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio		3	3
Educação de Jovens e Adultos	2	1	3

Quadro 4 – A PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR

FONTE: A autora (2013)

Por meio da análise dos dados no quadro acima, constata-se a inserção do aluno nas atividades voltadas para a prática pedagógica a partir do início do curso, contudo, como é possível perceber na análise das ementas, as especificações referentes à forma com que se efetivaria essa prática não são explicitadas nas disciplinas diretamente relacionadas à prática, sintetizadas no Quadro 4 (acima). Isso nos permite inferir a ocorrência de uma preocupação mais centrada no cumprimento das determinações oficiais do que no estabelecimento de procedimentos que viessem a viabilizar efetivamente a sua realização. O conceito de *prática* presente nas ementas das disciplinas reunidas na tabela acima aparece

voltado para o desenvolvimento de atividades e projetos voltados para os campos profissionais de atuação, de acordo com as especificidades de cada disciplina. Nesse sentido, as ementas carecem de uma especificação que deixe clara de que forma será efetivada a prática como componente curricular nas séries iniciais.

3.4 OS MODELOS DE FORMAÇÃO DOCENTE

Conforme constatação por meio da análise das ementas, os modelos de formação docente que subjazem ao projeto do curso de Letras pesquisado oscilam entre o modelo instrumental-racionalista (D'ÁVILA 2008; MARTINEZ, 2007; HALU, 2010), o modelo de formação pelas competências (PERRENOUD, 2000) e o modelo de formação reflexiva (MARTINEZ, 2007; COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

O modelo instrumental-racionalista apresenta-se, no documento curricular, interligado à perspectiva de formação de competência teórica, conforme discutida na seção anterior, através do enfoque nas questões conceituais da língua, como podemos verificar nos excertos do ementário a seguir (Quadro 5):

Língua e Literatura Latina	"Revisão e aprofundamento dos conteúdos gramaticais."
Língua inglesa	"Conhecimento sobre as estruturas básicas da língua inglesa; Conhecimentos básicos de fonética e fonologia."
Metodologia da Pesquisa Científica	"Estudo da ciência e do método científico a partir das correntes epistemológicas, articulando-as aos procedimentos técnicos presentes na pesquisa educacional."
Língua Portuguesa	"Estudo das funções e das relações morfossintáticas da frase no texto como unidade de comunicação."
Linguística I	"Conhecimento sobre a base teórica que embasa a linguística."

QUADRO 5 - MODELO INSTRUMENTAL-RACIONALISTA MANIFESTO NO CURRÍCULO
FONTE: A autora (2013)

O modelo formativo baseado nas competências e habilidades surge nas ementas por meio dos termos "conhecimento", "estudo", "reflexão", "leitura e produção" conforme destacados no Quadro 6.

Em vista disso, é possível observar por meio da análise das ementas que a competência que mais se manifesta no currículo analisado aqui diz respeito à competência teórica, com ênfase nos conhecimentos metalinguísticos (ALMEIDA FILHO, 1999), tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa e em língua latina. As ementas do currículo mencionam o seguinte, conforme apresentado pelo Quadro 6:

Língua Inglesa I	“ Conhecimento sobre as estruturas básicas da língua inglesa”.
Língua Portuguesa II	“ Estudo das funções e das relações morfossintáticas da frase no texto como unidade de comunicação”.
Linguística I	“ Conhecimento sobre a base teórica que embasa a linguística”.
Língua Inglesa II	“ Conhecimentos básicos de fonética e fonologia”.
Linguística II	“Conceitos básicos de fonética, fonologia e prática de análise linguística”.
Língua Portuguesa III	“Funções e das relações sintáticas da frase no texto como unidade de comunicação. Sintaxe aplicada ao texto”.
Linguística III	“ Reflexão sobre as relações entre os conteúdos de sintaxe e semântica estudados e o ensino de línguas”.
Língua Portuguesa IV	“Conhecimento dos aspectos semânticos, estilísticos e discursivos dos diversos tipos de gêneros textuais”.
Língua Inglesa IV	“Estrutura do enunciado ou período. A oração e a frase. Funções sintáticas. Leitura e produção textual. Estrutura profunda do texto”.
Análise do Discurso	“Língua, fala, discurso”.
Língua e Literatura Latina I	“Estudo dos elementos da gramática da língua latina. Textos da literatura clássica latina. Prática de tradução”.

Quadro 6 – COMPETÊNCIAS TEÓRICA E METALINGÜÍSTICA MANIFESTAS NO CURRÍCULO DE LETRAS

FONTE: A autora (2013)

Por meio da análise do exposto no Quadro 6, é possível constatar que em termos das habilidades que o curso espera promover, encontram-se mais explicitamente destacadas: produção oral e escrita dos diversos gêneros textuais e discursivos (Língua Portuguesa); leitura e compreensão de textos escritos e produção oral e escrita (Língua Inglesa) e a leitura e análise linguística de textos latinos (Língua e Literatura Latina), também em uma perspectiva de formação da competência teórica e subcompetência metalingüística (ALMEIDA FILHO, 1999)

Não há, de forma mais específica, aspectos que denotem a referência às demais competências mencionadas por Almeida Filho, como a implícita, a aplicada e a profissional⁴⁷. As implicações decorrentes dessa lacuna refletem o foco em uma formação marcadamente teórica e conteudista.

Por outro lado, o modelo crítico-reflexivo e do conhecimento na prática evidencia-se nas seguintes ementas (Quadro 7):

Literatura Brasileira I e II	“Desenvolvimento de projetos de ensino de literatura no Ensino Fundamental.”
Literatura Infanto-Juvenil	“Critérios de seleção e avaliação de textos infanto-juvenis. O texto de leitura nos livros didáticos de Ensino Fundamental. Estudo crítico e enfoque diacrônico da produção literária destinada à infância e à juventude.”
MELP ⁴⁸	“Estudo do processo ensino-aprendizagem, abordando as variáveis relativas às atividades docentes, bem como às técnicas de planejamento, orientação e

⁴⁷ Cf. 2.1.4.2.

⁴⁸ Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa.

	avaliação da aprendizagem.”
MELI ⁴⁹	“Discussão de questões relativas ao ensino da língua inglesa como L2 e como LE. Abordagens, metodologias de ensino, avaliação e uso/seleção de material didático. Planejamento.”
Didática Geral	“Análise teórico-prática do planejamento e dos elementos de ensino, a partir de uma visão crítica sobre o processo educativo e de uma abordagem construtivista e interdisciplinar fundamentada no paradigma da complexidade. Currículo. Planejamento de Ensino: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Métodos e técnicas. Aplicabilidade de propostas de trabalho para nortear a ação docente.”
Educação de Jovens e Adultos	“O sujeito participante da educação de jovens e adultos na sociedade. A desigualdade social e suas influência na educação de crianças, jovens e adultos. A produção do saber escolar e cidadania. O analfabetismo e a educação básica no contexto histórico e político. [...] As metodologias de ensino nos movimentos sociais. As metodologias de ensino, os métodos e as técnicas.”
ESLPEF/M ⁵⁰	“Objetivos, concepções, métodos e técnicas do Ensino de Língua e de Literaturas de Língua Portuguesa. Materiais Didáticos. Estudo do processo de ensino-aprendizagem referente às atividades docentes. Técnicas de planejamento e formas de avaliação da aprendizagem. A Avaliação como diagnóstico do aprendizado. Vivências com a realidade educacional. Estágio Supervisionado: elaboração de projetos e regência através da prática efetiva em sala de aula da Educação Básica.”
ESLIEF/M ⁵¹	“Coleta de Dados, observação e ministração de aulas, participação em atividades da escola, elaboração de planos de ensino e de relatório final das atividades realizadas e elaboração de projetos e regência através da prática efetiva em sala de aula da Educação ‘Básica’.”
Psicologia da Educação	“Teoria do desenvolvimento psicológico do ser humano e suas implicações educacionais: perspectivas psicanalíticas, cognitivas e sociais ou construtivistas e interacionistas.”

Quadro 7 - MODELO CRÍTICO-REFLEXIVO MANIFESTO NO CURRÍCULO

FONTE: A autora (2013)

O que desperta a atenção nesta análise é o fato de que o modelo crítico-reflexivo apresenta-se especialmente nas disciplinas que compõem os microblocos de literaturas, de formação didático-pedagógica, de prática e estágio e de formação geral, através do uso de termos como “estudo crítico”, “discussão de questões relativas ao ensino da língua inglesa”, “a partir de uma visão crítica sobre o processo educativo”, “desigualdade social e suas influência na educação”. Nas disciplinas do microbloco de línguas, no entanto, não se encontram referências que possam ser aproximadas desse modelo.

A reflexão como componente constituinte do processo formativo neste currículo evidencia-se por meio dos seguintes elementos constantes nas ementas acima: a) sugestão de desenvolvimento de projetos voltados para o ensino (Literatura Brasileira); b) necessidade de seleção de textos voltados para o ensino e avaliação do livro didático (Literatura Infanto-Juvenil); c) importância de se constituir

⁴⁹ Metodologia do Ensino de Língua Inglesa.

⁵⁰ Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa nos Ensinos Fundamental e Médio.

⁵¹ Estágio Supervisionado em Língua Inglesa nos Ensinos Fundamental e Médio.

uma análise teórico-prática do planejamento e do ensino (Didática Geral); d) ênfase na discussão de questões relativas ao ensino de língua (ESLP e ESLI); e) necessidade de coleta de dados (ESLIEF/M); f) envolvimento com as instituições de ensino básico, por meio da participação em atividades na escola (ESLP e ESLI), entre outros exemplos.

Os trechos em destaque nos parágrafos anteriores comprovam a presença do modelo de formação reflexiva nas ementas, uma vez que elas indicam que há a busca por conhecer a realidade do contexto escolar, além de proporem o envolvimento com as escolas e a participação nas atividades escolares como forma de coleta de dados que embasem propostas de projetos de atuação junto às escolas, valorizando “a experiência profissional do professor como fonte abundante de produção de conhecimentos” (VIEIRA-ABRAHÃO, 227), além da “análise da prática pedagógica a partir da visão de seus determinantes político-sociais” (D’ÁVILA, 2008, p. 36).

Vejo como positiva a adoção de um posicionamento formador baseado no modelo crítico-reflexivo, que proporciona ao aluno-professor uma postura de não-aceitação de si mesmo como mero aplicador de técnicas e o coloca em posição de refletir sobre suas próprias escolhas metodológicas e teóricas. Do mesmo modo, para o professor formador, adotar o processo formativo com base em um modelo crítico-reflexivo traz para a formação docente uma amplitude que somente a reflexão teórica calcada sobre a prática advinda das experiências concretas de ensino pode proporcionar. Nas palavras de Calvo e Freitas, (2008, p. 239): “ao invés de colocar teoria e prática em oposição ou como dicotômicas, é necessário que os próprios docentes tenham a concepção de que elas possuem uma relação dialógica, uma se alimentando e se reconstruindo a partir da outra”.

Em meu ver, um currículo que não destaca, nas ementas das disciplinas, a importância da reflexão e do posicionamento diante da prática/teoria terá dificuldades de formar professores aptos a lidarem com o mundo contemporâneo no qual a informação se transforma rapidamente, assim como se modificam os processos de valoração de diferentes formas de conhecimento.

3.5 A ABORDAGEM DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA

O currículo do curso de Letras pesquisado não apresenta referências

explícitas quanto à questão da proficiência linguística em língua inglesa, contudo a análise das ementas de língua inglesa possibilitou a inferência dos seguintes dados, resumidos no Quadro 8:

Conhecimento sobre a língua (STERN, 1983 e 1982) e conhecimento estático de língua e de seu uso (TEIXEIRA DA SILVA, 2000) ⁵²	“Introdução de estruturas básicas da língua inglesa.” [LI1, LI2 e LI3] “Trabalho com vocabulário.” [LI1, LI2 e LI3] “Conhecimentos básicos de fonética e fonologia.” [LI2 e LI3] “Estrutura do enunciado ou período. A oração e a frase. Funções sintáticas.” [LI4].
Habilidade de saber usar o conhecimento sobre a língua (STERN, 1983) e competência comunicativa (saber usar a língua). (TEIXEIRA DA SILVA, 2000) ⁵³	“Leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita” [LI1, LI2 e LI3] “Leitura e produção textual.” [LI4]

Quadro 8 - ABORDAGEM DA PROFICIÊNCIA LINGUÍSTICA MANIFESTA NAS EMENTAS
 FONTE: A autora (2013)

Não há nas ementas qualquer indicação sobre sistemas para análise e mensuração dos níveis de proficiência (STERN, 1983; SCARAMUCCI, 2000), visto que não há uma referência explícita a essa questão. Percebe-se também, por meio dos termos “Estrutura do enunciado”, “funções sintáticas” e “estrutura profunda do texto” a tentativa de uma abordagem de linguística teórica no 4º ano com relação à língua inglesa. O conceito de proficiência linguística que se encontra subjacente nas ementas pode ser aproximado daquele exposto por Teixeira da Silva (2000, p. 55) como “envolve[ndo] conhecimento estático, de língua e de seu uso e competência comunicativa (saber usar essa língua)”. Por sua vez, o termo *proficiência* não aparece mencionado em nenhum momento no texto dos PPP.

Desse modo, sintetizo, por meio da análise apresentada nesta seção das ementas presentes no documento curricular da instituição pesquisada, que:

1. A concepção de língua manifesta no documento possui uma forte influência da visão estruturalista de língua (“introdução de estruturas básicas da língua inglesa” [LI⁵⁴1, LI2, e LI3], “estrutura do enunciado ou período” [LI4], “estudo das funções e das relações morfossintáticas da frase” [LP⁵⁵2]; “estudo das funções e das relações sintáticas da frase”

⁵² C. f. 2.2.

⁵³ Idem.

⁵⁴ Língua Inglesa.

⁵⁵ Língua Portuguesa.

[LP3];

2. Há uma preocupação com relação ao desenvolvimento lexical em língua inglesa, especialmente evidenciado pela menção ao “trabalho com vocabulário” [LI1, LI2, e LI3];
3. Há uma preocupação com o uso da língua, por meio da produção oral e escrita, nas disciplinas Estudo e produção oral e escrita dos diversos gêneros textuais e discursivos [LP1]; leitura e compreensão de textos escritos [LI1, LI2 e LI3], produção oral e escrita [LI1, LI2, LI3].

3.6 QUANDO A FORMAÇÃO SE TORNA UM APÊNDICE: CONSIDERAÇÕES SOBRE O CURRÍCULO DE LETRAS (OU A FORMAÇÃO DO PROFESSOR DE PORTUGUÊS QUE, “POR ACASO”, TAMBÉM É PROFESSOR DE INGLÊS)

Esta subseção apresenta, contrastivamente, os currículos do curso de Letras nas habilitações em Língua Portuguesa e em Língua Inglesa da instituição pesquisada.

O objetivo do confronto de currículos serve como exemplificação de uma prática ainda muito comum no processo de construção do projeto pedagógico das habilitações em língua inglesa, e de língua estrangeira como um todo: a de, especialmente nas habilitações duplas, haver privilégio da formação voltada para a língua portuguesa em detrimento da formação em inglês, ou outra língua estrangeira. Nesse caso, a língua inglesa não é uma formação: é praticamente um apêndice (GIMENEZ e FURTOSO, 2008).

Por meio de uma breve análise da matriz curricular da habilitação única em Letras-Português da instituição pesquisada, é possível constatar que o curso de Letras Português-Inglês possui como ênfase a formação em língua portuguesa, não em inglês. Nas duas habilitações, a semelhança entre as disciplinas é considerável, sendo que as únicas disciplinas da formação de professores de português que não constam na matriz curricular de inglês são “Recepção e produção de textos não literários” (1ª série), “Recepção e produção de textos argumentativos” (2ª série) e “Literatura Brasileira III” (3ª série). Essa afirmação pode ser constatada por meio do Quadro 9:

DISCIPLINAS DA HABILITAÇÃO EM LÍNGUA PORTUGUESA	DISCIPLINAS DA HABILITAÇÃO EM LÍNGUA INGLESA
1ª SÉRIE	1ª SÉRIE
Língua Portuguesa I – Expressão Oral e Escrita e Compreensão de Texto Linguística I Língua e Literatura Latina I Teoria da Literatura I Recepção e Produção de Textos Não-Literários ⁵⁶ Introdução à Filosofia Metodologia da Pesquisa Sociologia Geral Psicologia da Educação	Língua Portuguesa I – Expressão Oral e Escrita e Compreensão de Texto Língua Inglesa I Linguística I Língua e Literatura Latina I Teoria da Literatura I Introdução à Filosofia Metodologia da Pesquisa Sociologia Geral Psicologia da Educação
2ª SÉRIE	2ª SÉRIE
Língua Portuguesa II – Morfossintaxe Aplicada ao Texto Linguística II Língua e Literatura Latina II Teoria da Literatura II Literatura Brasileira I Literatura Portuguesa I Recepção e Produção de Textos Argumentativos Literatura Universal Libras	Língua Portuguesa II – Morfossintaxe Aplicada ao Texto Língua Inglesa II Linguística II Língua e Literatura Latina II Teoria da Literatura II Literatura Brasileira I Literatura Portuguesa I Literatura Universal Libras
3ª SÉRIE	3ª SÉRIE
Língua Portuguesa III – Sintaxe: da Frase ao Texto Linguística III Literatura Brasileira II Literatura Portuguesa II Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Didática Geral Literatura Infanto-Juvenil	Língua Portuguesa III – Sintaxe: da Frase ao Texto Língua Inglesa III Linguística III Literatura Brasileira II Literatura Portuguesa II Literatura Inglesa I Literatura Norte-Americana I Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa Metodologia do Ensino de Língua Inglesa Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental Didática Geral
4ª SÉRIE	4ª SÉRIE
Língua Portuguesa IV – Semântica e Estilística Literatura Brasileira III Educação de Jovens e Adultos Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio Políticas Educacionais Orientação Monográfica Análise do Discurso Monografia de Conclusão de Curso	Língua Portuguesa IV – Semântica e Estilística Língua Inglesa IV Literatura Inglesa II Literatura Norte-Americana II Literatura Infanto-Juvenil Análise do Discurso Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio Educação de Jovens e Adultos Políticas Educacionais Orientação Monográfica Monografia de Conclusão de Curso

QUADRO 9 - SIMILARIDADES ENTRE OS CURRÍCULOS DAS HABILITAÇÕES EM LÍNGUA PORTUGUESA E EM LÍNGUA INGLESA NA INSTITUIÇÃO PESQUISADA
FONTE: A autora (2013)

⁵⁶ As disciplinas em negrito são as que diferenciam uma habilitação da outra.

Como se observa por meio do quadro acima, a formação em língua inglesa está em desvantagem com relação à formação em língua portuguesa. Enquanto que na habilitação em língua portuguesa há disciplinas voltadas para a recepção e produção de textos, o mesmo não ocorre na habilitação em língua inglesa, que carece, em comparação à outra matriz curricular, de um maior aprofundamento em recepção e produção oral e escrita. Acrescente-se a isso a constituição de um curso de formação de professores de inglês com praticamente as mesmas disciplinas da habilitação em português, havendo, na formação específica em Língua Inglesa, a presença de 8 disciplinas específicas (Língua Inglesa, Literatura Inglesa I e II, Literatura Norte-Americana I e II, Metodologia do Ensino de Língua Inglesa e Estágio Supervisionado em Língua Inglesa nos Ensinos fundamental e médio), contra as 31 disciplinas da habilitação em Língua Portuguesa.

Quanto a esse fato, relativamente comum nas constituições curriculares brasileiras, Gimenez e Furtoso (2008, p. 3) esclarecem a visão geral constatada nos cursos de formação em habilitação dupla: “formar professores em língua estrangeira é só uma questão de agregar umas poucas disciplinas ao currículo da licenciatura única em língua portuguesa”. Com efeito, a semelhança entre as duas matrizes curriculares comprova a reflexão de Gimenez e Furtoso (op. cit.).

A mesma constatação é objeto de análise de Paiva (2005, p. 360), ao afirmar que:

Os projetos pedagógicos em vigor nas licenciaturas duplas continuam privilegiando os conteúdos em língua portuguesa, ficando a língua estrangeira com pouquíssimo espaço na grade curricular. As literaturas, espaço essencial para que o aprendiz tenha *input* autêntico, experiência estética e imersão na outra cultura, ficam relegadas, geralmente, a duas disciplinas de 30 ou 60 horas.

Para a autora (op. cit.), a carga horária de formação em língua inglesa deveria ocupar pelo menos metade do curso.

Almeida Filho (1999, p. 77) também se manifesta a esse respeito, afirmando que “o professor se formou numa licenciatura dupla em Português e uma LE, mas as capacidades linguística e teórico-pedagógica resultantes dessa formação para ensinar a LE não convenceriam ninguém”.

Apontados como a raiz das deficiências formativas dos professores de LE, os cursos de dupla habilitação em Letras Português e Inglês e respectivas

literaturas, instituídos em 1962 (PAIVA, 2005), permanecem, com raras exceções, estruturalmente imutáveis, privilegiando a formação em LP em detrimento da LE.

Com relação a esse fato, concordo com Calvo e Freitas (2011, p. 235), que defendem o processo formativo do professor de línguas como um processo crítico e permeado de relações de poder inclusivas ou “excludentes”. É inegável a influência da crença de que a língua portuguesa deve ter primazia na formação profissional em língua estrangeira. Nesse caso, para frustração de alunos-professores e formadores, conforme bem salientam Gimenez e Furtoso (2008, p. 06) “a formação em língua estrangeira na habilitação dupla é supérflua e acessória”. E, mais adiante, acrescentam:

Lamentavelmente, a perspectiva de que a língua estrangeira é apêndice não é privilégio apenas do ensino fundamental e médio. Também em nível de preparação dos professores esta atitude pode ser extremamente prejudicial e ter sérias consequências para os profissionais que atuarão naqueles níveis da educação básica (GIMENEZ E FURTOSO, 2008, p. 10-11).

Quando um órgão não vai bem, ou seja, quando está com algum problema em sua formação, estrutura ou funcionamento, inflama. E na formação do professor de língua inglesa, esse é um exemplo clássico de “*apendicite formativa*” aguda.

Torna-se urgente, portanto, uma mudança nesse quadro.

4 CONCLUSÕES

Esta pesquisa de mestrado investigou as concepções formativas que subjazem ao currículo de Letras em um contexto específico de formação de professores de língua inglesa.

Neste capítulo, retomo minhas perguntas de pesquisa e busco respondê-las à luz do meu referencial teórico e dos dados levantados por meio desta investigação.

1. Que modelos de formação docente orientam a formação profissional do professor de língua inglesa?

Nos documentos oficiais que embasam e orientam a formação do professor de língua inglesa nos cursos de Letras, o modelo formativo amplamente presente é o da formação pelas competências profissionais, que indica uma concepção de competência amalgamada à formação com vistas ao desempenho satisfatório nos espaços de atuação profissional, atendendo às expectativas do mercado.

A concepção de competência é nuclear nos documentos de orientação dos cursos de formação de professores, concepção na qual não basta a um profissional ter conhecimentos sobre seu trabalho, sendo fundamental que o futuro profissional saiba mobilizar esses conhecimentos, transformando-os em ação *competente*.

No documento curricular da instituição pesquisada, conforme constatado por meio da análise das ementas, os modelos de formação docente que subjazem ao projeto do curso de Letras alternam-se entre o modelo instrumental-racionalista (WALLACE, 2001; MARTINEZ, 2007; HALU, 2010), o modelo de formação pelas competências (PERRENOUD, 2000) e o modelo de formação reflexiva (MARTINEZ, 2007; COCHRAN-SMITH e LYTLE, 1999).

O modelo instrumental-racionalista manifesta-se no currículo por meio da perspectiva de formação da competência teórica. Os conteúdos teóricos recebem ênfase significativa ao longo do curso, enquanto que a preparação para a docência fica confinada às poucas disciplinas de formação pedagógica – em alguns casos também puramente teóricas. Inexiste uma articulação desde o início do curso entre teoria e formação para a docência. A competência que mais se manifesta no

currículo analisado é a competência teórica, com ênfase nos conhecimentos metalinguísticos, tanto em língua portuguesa quanto em língua inglesa e em língua latina.

Contudo, apesar de um currículo permeado por concepções predominantemente racionalistas e voltado para as necessidades do mundo do trabalho, o modelo de formação reflexiva também surge como componente do processo formativo neste currículo, especialmente a partir da segunda metade do curso. Há sugestões de desenvolvimento de projetos voltados para o ensino em disciplinas de literatura, a proposta de análise dos textos e dos livros didáticos voltados para o ensino, o destaque para a importância de se constituir uma análise teórico-prática do planejamento e do ensino, a coleta de dados e envolvimento com as instituições de ensino básico.

2. Quais definições de proficiência linguística embasam a formação do professor de língua inglesa?

Os documentos oficiais não apresentam de forma clara a noção de proficiência, contudo é possível inferir que neles a proficiência linguística é vista como sinônimo de competência linguística, por meio do termo *domínio da língua estrangeira*. Contudo, o documento não esclarece o que viria a ser esse *domínio*.

Passini e Jamoussi (2009, p. 184) apontam que o motivo pelo qual essa referência explícita inexistente nas DCNL seja, possivelmente, porque o documento pressupõe que o aluno-professor já possui a proficiência linguística, sendo que a função do curso de Letras seria, portanto, a de proporcionar ao aluno-professor a aquisição das competências teórica, aplicada e profissional (ALMEIDA FILHO, 2004).

Essa ausência de referência e conceituação quanto à proficiência linguística nas DCNL repercute no documento curricular da instituição pesquisada, uma vez que o termo *proficiência* também não é mencionado explicitamente no PPP da instituição, o que nos permite interpretar que, ao se guiar pelas diretrizes presentes no documento (BRASIL, 2001), a proficiência linguística não é, também, o objetivo principal do curso, e sim a aquisição das competências teórica, aplicada e profissional (ALMEIDA FILHO, op. cit.).

Em síntese, concluo que: a) a concepção de língua é fortemente estruturalista; b) há preocupação com o desenvolvimento do léxico; c) enfatiza-se a

produção oral e escrita; e d) há a defesa de que o conhecimento se processa por meio da interação entre os textos.

3. De que maneira esses elementos se articulam na formação inicial do professor de língua inglesa na instituição pesquisada?

Concordo com Silva (2010, p. 16), ao afirmar que “o currículo é também uma questão de poder e que as teorias do currículo, na medida em que buscam dizer o que o currículo deve ser, não podem deixar de estar envolvidas em questões de poder.”

Desse modo, em se tratando do escopo desta pesquisa, os poderes que se sobrepõem em um contexto de formação do professor de língua inglesa manifestam-se do seguinte modo:

1. Primazia da área de língua portuguesa e do pensamento de que a formação em LP e suas literaturas é imprescindível para o professor de LI;
2. Crença de que o professor de LI deve ser também professor de LP;
3. Concepção de que, mesmo em contextos de formação de professores de língua inglesa, inicialmente prioriza-se a formação em LP, vindo a formação em LI em segundo plano;
4. Crença de que se faltar mercado de trabalho em LI ou o aluno-professor “não gostar” de LI, ele poderá encontrar trabalho nas áreas de LP.

A supremacia das disciplinas de língua portuguesa e afins na formação do professor de inglês promove a ocupação de espaços que deveriam estar sendo preenchidos pela formação específica em língua inglesa, em termos teóricos e pedagógicos. E essa lacuna formativa é, ao meu ver, extremamente prejudicial à formação do aluno-professor de língua inglesa. Justificá-la por meio do discurso de que compete ao professor o preenchimento dessa lacuna apenas através da formação contínua é fechar os olhos para uma realidade que há anos se arrasta e não se resolve. E isso exige, sem sombra de dúvida, a necessidade de um maior aprofundamento na discussão a respeito das questões voltadas à formação desse professor.

Para que a constatação expressa nos quatro itens acima possa ser superada, algumas questões fundamentais precisam ser revistas. A primeira delas é

pensar a formação do professor de inglês como **professor de inglês** para, então, se delinear o percurso formativo que o aluno-professor irá trilhar em sua formação inicial. O modelo de formação calcado na concepção da *apendicite formativa* precisa ser superado, e isso exige renúncias e amadurecimento do corpo docente formador. A segunda é o fato de que é preciso buscar uma proposta de projeto de curso que alie a competência teórica a uma sólida formação linguística, e que tenha como um de seus objetivos principais o desenvolvimento da proficiência linguística do aluno-professor. Somente a partir de então pode-se caminhar em direção à próxima etapa, que é a elaboração de um projeto de curso que contemple, de fato, as necessidades formativas – linguísticas e pedagógicas – do futuro professor de língua inglesa e às demandas que a sociedade apresenta.

Como desdobramento desta pesquisa, considero de grande importância a possibilidade de poder levar suas conclusões ao colegiado do curso que foi objeto desta investigação. Uma vez que também pertenço ao colegiado do curso em questão, acredito que a discussão coletiva embasada pelos levantamentos obtidos nesta pesquisa será bastante benéfica para a própria reflexão sobre a identidade do curso que temos, para que possamos partir para a discussão do curso que pretendemos ter.

Também considero importante sugerir algumas futuras pesquisas que possam complementar os resultados obtidos com esta investigação. Primeiramente vejo necessários estudos que aprofundem tanto o conceito de proficiência linguística, quanto no sentido de investigar quais são as suas especificidades com relação ao exercício profissional do professor de língua inglesa e suas implicações na formação desse futuro professor. Desse modo, as pesquisas poderiam ter como objeto de estudo: o que é proficiência linguística, de que modo ela se manifesta, que implicações ela traz na formação do professor de línguas estrangeiras, qual o nível de proficiência linguística é necessário ao professor de língua inglesa; instrumentos de mensuração da proficiência linguística; e demais aspectos que se façam necessários ao aprofundamento do tema.

Como segunda proposta, sugiro estudos que abordem o perfil do aluno formado em LI, suas necessidades formativas, suas expectativas, seus desafios em contextos de inserção nos campos profissionais de atuação, o olhar da escola com relação ao aluno recém-formado, o que a sociedade dele espera.

Essas são apenas algumas possibilidades de investigação dos diversos

aspectos que abrangem a formação do professor de língua inglesa. Os resultados aqui apresentados referem-se a um contexto específico e localizado, contudo também refletem aspectos presentes em outros contextos brasileiros, especialmente em cursos constituídos de licenciaturas duplas em línguas. Acredito, desse modo, que as reflexões aqui presentes possam contribuir com as discussões e reflexões geradas nos cursos de formação em Letras.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de Língua Estrangeira sabe a língua que ensina? A questão da instrumentalização linguística.** In Revista Contexturas, vol. 01 No. 01 (p. 77-85), São Paulo: APLIESP, 1992.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação.** Campinas: Pontes, 1999.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **O professor de língua(s): profissional, reflexivo e comunicacional.** Revista Horizontes de Linguística Aplicada, vol. 03, nº 1, 2004.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Representação da Competência Comunicativa.** Disponível em <<http://www.let.unb.br/jcpaes/images/stories/professores/documentos/laminas/Compet%20comunicativa.PPT>> Acesso em 23 dez. 2012.

ALLWRIGHT, D. **The death of the method.** Plenary paper for the SGAV Conference, Carleton University: Ottawa, may, 1991.

ALVAREZ, Maria Luíza Ortiz. **O papel dos cursos de Letras na formação dos professores de línguas: ontem, hoje e sempre.** In SILVA, K. A. da. Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas. Campinas: Pontes Editores, 2010.

BERTOLDO, E. S. Linguística Aplicada e formação de professores de língua estrangeira. In: Freitas, A. C. e Guilherme de Castro, M. F. F. (Orgs.) **Língua e Literatura: Ensino e Pesquisa.** São Paulo: Contexto, p. 123-142, 2003.

BORDALLO, I.; GINESTET, J. P. **Pour une pedagogie du Project.** Paris: Hachette, 1993.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa.** São Paulo: Parábola, 2008.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Formação de Professores da Educação Básica.** Brasília, DF, Resolução CNE/CP 1, de 18 de fevereiro de 2002. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf>. Acesso em: 18/02/2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Filosofia, História, Geografia, Serviço Social, Comunicação Social, Ciências Sociais, Letras, Biblioteconomia, Arquivologia e Museologia.** Brasília, DF, PARECER CNE/CES 492/2001. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0492.pdf>>. Acesso em: 18/02/2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. **Parecer CNE/CP nº 28, 2001.** Brasília, DF. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/028.pdf>>. Acesso em: 18/02/2011.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Letras**. Brasília, DF, Resolução CNE/CES, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Superior. **Diretrizes curriculares para os cursos de graduação**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CES0067.pdf> >. Acesso em: 18 set. 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Parâmetros Curriculares Nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua estrangeira**. Brasília, DF, 1998.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 23 de dez. 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CP n. 028**, de 2 de outubro de 2001.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). **Parecer CNE/CES n. 108**, de 7 de MAIO de 2003.

CALVO, L. C. S.; FREITAS, M. A. Currículo e formação docente inicial no dizer de formadores de um curso de Letras: ênfases, lacunas e consequências. Campinas: Pontes Editores, 2011.

CASTRO, Solange T. Ricardo. Formação da competência do futuro professor de inglês. In: Vilson LEFFA (org.). **O professor de línguas estrangeiras**. Pelotas: EDUCAT, 2006. p. 307- 321.

CELANI, Maria Antonieta Alba. (Org.). **Professores e formadores em mudança: relato de um processo de reflexão e transformação da prática docente**. Campinas: Mercado das Letras, 2002.

COCHRAN-SMITH, M.; LYTLE, S. Relationship of knowledge and practice: Teacher learning in communities. In A. Iran-Nejad & C. D. Pearson (Eds.), **Review of research in education**. Vol. 24, pp. 249-306. Washington, DC: American Educational Research Association, 1999.

CONSOLO, D. A., GUERREIRO, G.M.S & SILVA, C.V. **Um estudo sobre a competência linguístico comunicativa em língua inglesa de alunos formandos em Letras**. Contexturas 10, 2006, p. 29-43.

CONSOLO, D. A. A competência oral de professores de língua estrangeira: a relação teoria-prática no contexto brasileiro. IN: CONSOLO, D. A.; SILVA, V. L. T (Orgs.). **Olhares sobre Competências do Professor de Língua Estrangeira: da Formação ao Desempenho Profissional**. São José do Rio Preto: Editora HN, 2007.

CONSOLO, Douglas Altamiro; MARTINS, Maisa Jussara; ANCHIETA, Priscila Petian. Desenvolvimento de habilidades orais em língua inglesa no curso de Letras: uma experiência. Em **Aberto**, Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, v.22, n.81, p. 31-45, ago. 2009.

CONSOLO, Douglas Altamiro. Formação de professores de línguas: reflexão sobre uma (re)definição de posturas pedagógicas no cenário brasileiro. In FREITAS, A. C.; CASTRO, M. F. F. G. **Língua e literatura: ensino e pesquisa**. São Paulo: Contexto, 2003.

CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes. Formação continuada: uma experiência nesta perspectiva. In GIMENEZ, T. (org.). **Os sentidos do projeto NAP: ensino de línguas e formação continuada do professor**. Londrina: Ed. UEL, 1999.

D'AVILA, Cristina. Formação docente na contemporaneidade: limites e desafios. In: **Revista Educação em questão**, v 17, n. 29, p. 33-41, jan./jun. 2008. Disponível em [http://www.revistadafaeaba.uneb.br/anteriores/numero30.pdf]. Último acesso em fev. 2012.

DEFUNE, Deisi; DEPRESBITERIS, Léa. **Competências, habilidades e currículos de educação profissional: crônicas e reflexões**. 2. ed. São Paulo: Senac, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GIMENEZ, T. Proficiência linguística de futuros professores de inglês. In: CRISTOVÃO, V. L.; GIMENEZ, T. **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina: Artgraf, 2005.

GIMENEZ, T. **“Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”:** **espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira**. 2002. Disponível em [http://people.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf]. Último acesso em ag. 2011.

GIMENEZ, T. Tornando-se professores de inglês: experiências de formação inicial em um Curso de Letras. In: VIEIRA ABRAHÃO, M. H. (Org). **Prática de ensino de língua estrangeira: experiências e reflexões**. Campinas, SP: Pontes Editores; ArteLíngua, 2004. p. 171-187.

GIMENEZ, T. N.; FURTOSO, V. B. Racionalidade técnica e a formação de professores de línguas estrangeiras em um curso de Letras. **Revista X**, v. 02, 2008, p. 1-15.

GIMENEZ, T. Narrativa 14: permanências e rupturas no ensino de inglês em contexto brasileiro. In LIMA, D. C. (org.) **Inglês em escolas públicas não funciona? Uma questão, múltiplos olhares**. São Paulo: Parábola Editorial, 2011.

GONZALES, W. R. C. **Competência, uma alternativa conceitual?** Rio de Janeiro: SENAI/DN/Ciet, 1996.

HALU, R. C. **Formação de Formadoras de Professores de Inglês em Contexto de Formação Continuada (NAP_UFPR)**. Tese (Doutorado em Letras) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

IALAGO, A. M.; DURAN, M. C. G. **Formação de professores de inglês no Brasil**. Rev. Diálogo Educ., Curitiba, v. 8, n. 23, p. 55-70, jan./abr. 2008

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS. **Exame Nacional do Ensino Médio: Documento Básico 2000**. Brasília: INEP, 1999.

JORDÃO, C. M. **As lentes do Discurso: letramento e criticidade no mundo digital**. Revista Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas: UNICAMP/IEL, v. 46, n. 1, p. 19-29, jan./jun. 2007.

JORDÃO, C. M. **O ensino de línguas estrangeiras: do código ao discurso**. Curitiba, 2005a.

JORDÃO, C. M. O professor de Língua Estrangeira e o compromisso social. In: CRISTOVÃO, Vera Lúcia Lopes; GIMENEZ, Telma. **ENFOPLI: construindo uma comunidade de formadores de professores de inglês**. Londrina, p. 01-04, 2005b.

KANE, Michael; BERRYMAN, Sue; GOSLIN, David; MELTZER, Ann. **The secretary's commission on achieving necessary skills: identifying and describing the skills required by work**. Washington, D.C.: Pelavin Associates, Inc., 1990. Disponível em <<http://wdr.doleta.gov/SCANS/idsrw/idsrw.pdf>>. Acesso em mai, 2011.

KUMARAVADIVELU, B. The post-method condition: (E)merging strategies for second/foreign language teaching. In: **TESOL Quarterly** 28, p. 27-48, 1994.

KUMARAVADIVELU, B. Toward a postmethod pedagogy. In: **TESOL Quarterly** 35, p. 537-60, 2001.

LEFFA, V. J. Aspectos políticos da formação do professor de línguas estrangeiras. In: LEFFA, Vilson J. (Org.). **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas, 2006, v. 1, p. 333-355

LOPES, A. C. **Os Parâmetros curriculares nacionais para o ensino médio e a submissão ao mundo produtivo: o caso do conceito de contextualização**. Educação & Sociedade. v. 23, n. 80, p.386-400, 2002. disponível em [<http://www.scielo.br/pdf/es/v23n80/12938.pdf>]. Último acesso em 11 de abr. De 2012.

MAIA, S. F; MENDES, B. M. M. **A formação do professor de inglês no Brasil: aspectos de história, ensino básico e superior**. In: EPE - Encontro em Pesquisa em Educação da UFPI, 2009, Teresina. Anais, 2009.

MARCELINO, R. G. **A proficiência do professor de inglês como LE: uma análise das diretrizes curriculares e dos projetos pedagógicos de três cursos de Letras**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2010.

MARTINEZ, J. Z. **Uma Leitura sobre Concepções de Língua e Educação Profissional de Professores de Língua Inglesa**. Dissertação (Mestrado em Letras) - Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

MARTINS, Teresa Helena Buscato. **Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês**. 2005. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2005.

NÓVOA, António. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Lisboa: Educa, 2002

PAIVA, V.L.M.O. O Novo Perfil dos Cursos de Licenciatura em Letras. In: TOMICH, et (Orgs.). **A interculturalidade no ensino de inglês**. Florianópolis: UFSC, 2005. p.345-363. Disponível em: [<http://www.veramenezes.com>]. Acesso em mai 2011.

PERRENOUD, Philippe. Entrevista de Paola Gentile e Roberta Bencini. In **Nova Escola**, Setembro de 2000a, pp. 19-31.

PERRENOUD, Phillippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000b.

PRABHU, N. S. There is no best method – why? **TESOL Quarterly** 24, p. 161-176, 1990.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

SANTOS, Boaventura Sousa. **A universidade no século XXI**. São Paulo: Cortez, 2004.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992. p. 77-91.

SCHÖN, D. A. **Educando o profissional reflexivo: um novo design para o ensino e a aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

SILVA, T. T. **O currículo como fetiche: a poética e a política do texto curricular**. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

SILVA, T. T. **Documentos de identidade: uma introdução às teorias do currículo**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. **Fluência oral: imaginário, construto e realidade num curso de Letras/LE**. 2000. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), 2000.

STERN, H.H. **Fundamental Concepts of Language Teaching**. Oxford University Press, 1983.

STERN, H. H. **Issues and options in Language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1992.

TAZÓN VOLPI, M. A formação de professores de língua estrangeira frente aos novos enfoques de sua função docente. In: LEFFA, V. J. (org.) **O professor de línguas estrangeiras: construindo a profissão**. Pelotas: Educat, 2006.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. Tentativas de construção de uma prática renovada: a formação em serviço em questão. *In* ALMEIDA FILHO, J. C. P. (org.) **O Professor de Língua Estrangeira em Formação**. Campinas: Pontes, 1999.

VIEIRA-ABRAHÃO, M. H. A formação do professor de línguas: passado, presente e futuro. *In*: SILVA, K. A. (Org.). **Ensinar e aprender línguas na contemporaneidade: linhas e entrelinhas**. 1 ed. v. 1, Campinas: Pontes Editores, 2010, p. 225-234.

TADDEI, R. R. **Conhecimento, Discurso e Educação: contribuições para a análise da educação sem a metafísica do racionalismo**. 196p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, 2000.

APÊNDICES

A DOCUMENTOS OFICIAIS QUE ORIENTAM A FORMAÇÃO DOCENTE

- Parecer CNE/CP nº 28/01, que estabelece a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 9/01, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 27/01, que dá nova redação ao item 3.6, alínea c, do Parecer CNE/CP nº 9/01, que dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Parecer CNE/CP nº 109/02, que esclarece a aplicação da Resolução de carga horária para os cursos de Formação de Professores;
- Parecer CNE/CES nº 1.363/01, que trata da aprovação das Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras.
- Resolução CNE/CP nº 1/02, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena;
- Resolução CNE/CP nº 2/02, que institui a duração e a carga horária dos cursos de Formação de Professores da Educação Básica em nível superior;

Além desses, os Pareceres, Resoluções e demais documentos referentes especificamente às Diretrizes Curriculares do curso de Letras são os seguintes:

- Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001: Aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais do curso de Letras.
- Parecer CNE/CES nº 1.363, de 12 de dezembro de 2001: Retifica o Parecer CNE/CES nº 492, de 3 de abril de 2001, que aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Arquivologia, Biblioteconomia, Ciências Sociais - Antropologia, Ciência Política e Sociologia, Comunicação Social, Filosofia, Geografia, História, Letras, Museologia e Serviço Social.
- Resolução CNE/CES nº 18, de 13 de março de 2002: Estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras.
- Parecer CNE/CES nº 223, de 20 de setembro de 2006: Consulta sobre a implantação das novas diretrizes curriculares, formulada pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.

- Parecer CNE/CES nº 83/2007, aprovado em 29 de março de 2007: Consulta sobre a estruturação do curso de Licenciatura em Letras, tendo em vista as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Cursos de Graduação em Letras e para a Formação de Professores.
- Parecer CNE/CP nº 5/2009, aprovado em 5 de maio de 2009: Consulta sobre a licenciatura em Espanhol por complementação de estudos.
- Resolução CNE/CP nº 1, de 18 de março de 2011: Estabelece diretrizes para a obtenção de uma nova habilitação pelos portadores de Diploma de Licenciatura em Letras.

B MICROBLOCO DE LÍNGUAS

DISCIPLINA	SÉRIE	EMENTA
Língua Portuguesa I – Expressão Oral e Escrita e Compreensão de Texto	1ª	Estudo e produção oral e escrita dos diversos gêneros textuais e discursivos. Teoria e prática de produção e leitura de textos, e as diferentes modalidades discursivas. Estudo de processos relativos a usos da oralidade e da escrita. Caracterização da oralidade e da escrita: processos de produção oral e de produção escrita; usos sociais da linguagem: gêneros orais e escritos.
Língua Portuguesa II – Morfossintaxe Aplicada ao Texto	2ª	Estudo das funções e das relações morfossintáticas da frase no texto como unidade de comunicação.
Língua Portuguesa III – Sintaxe: da Frase ao Texto	3ª	Estudo das funções e das relações sintáticas da frase no texto como unidade de comunicação. Sintaxe aplicada ao texto.
Língua Portuguesa IV – Semântica e Estilística	4ª	Estudo e análise dos aspectos semânticos, estilísticos e discursivos dos diversos tipos de gêneros textuais.
Língua Inglesa I	1ª	Introdução de estruturas básicas da língua inglesa, necessária à comunicação no idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como a produção oral e escrita. Trabalho com vocabulário.
Língua Inglesa II	2ª	Introdução das estruturas básicas da língua inglesa necessárias à comunicação no idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como à produção oral e escrita. Trabalho com vocabulário. Introdução de conhecimentos básicos de fonética e fonologia.
Língua Inglesa III	3ª	Desenvolvimento da estrutura básica da língua inglesa necessária à comunicação no idioma, envolvendo leitura e compreensão de textos escritos, bem como à comunicação oral e escrita. Trabalho com vocabulário. Continuação do trabalho sobre fonética e fonologia.
Língua Inglesa IV	4ª	Estrutura do enunciado ou período. A oração e a frase. Funções sintáticas. Leitura e produção textual. Estrutura profunda do texto.
Linguística I	1ª	Iniciação à Linguística, ciência integradora dos estudos sobre a linguagem. Características gerais da linguagem: sistematicidade, singularidade e criatividade; a dupla articulação. Distinções básicas: abordagem descritiva e abordagem normativa; língua e fala; competência e desempenho; língua falada e língua escrita. Fundamentos sócio-biológicos da linguagem: variação linguística, condicionamentos sociais e mudança linguística; teorias e etapas da aquisição da linguagem; linguagem e funcionamento do cérebro. Reflexão sobre o papel da compreensão científica da linguagem para o ensino de línguas.
Linguística II	2ª	Estudo de conceitos básicos de fonética, fonologia e prática de análise linguística. Elementos de fonética articulatória: ponto e modo de articulação; sonoridade e nasalidade; consoantes e vogais; alfabeto fonético. Elementos de fonologia: fonemas e alofones, traços distintivos, processos fonológicos; sílaba e acento. Elementos de morfologia: morfemas e alomorfes;

		Reflexão sobre as relações entre conteúdos de fonética, fonologia e morfologia estudados e o ensino de línguas.
Linguística III	3ª	Estudo dos conceitos básicos da sintaxe e da semântica das línguas naturais, e prática de análise linguística. Elementos de sintaxe: estrutura de constituintes; classes de palavras; funções dos constituintes; transformações. Elementos de semântica: significado linguístico e significado discursivo; significado e verdade; sentido e referência; dêixis e anáfora; predicados, argumentos e papéis temáticos; conectivos e quantificação. Reflexão sobre as relações entre os conteúdos de sintaxe e semântica estudados e o ensino de línguas.
Língua e Literatura Latina I	1ª	Introdução ao estudo dos elementos da gramática da língua latina: as declinações, as conjugações verbais e a análise sintática dos casos latinos. Textos da literatura clássica latina. Prática de tradução de textos considerados de iniciação. Prática da pesquisa etimológica de raízes latinas do léxico da língua portuguesa e de outras línguas ocidentais. Influências, leitura, análise, tradução de textos que contenham elementos de morfossintaxe dos substantivos, adjetivos, numerais, pronomes e verbos. Exercícios práticos e textos de autores latinos mais destacados.
Língua e Literatura Latina II	2ª	Leitura e análise linguística de textos latinos. A partir dos textos, revisão e aprofundamento dos conteúdos gramaticais fundamentais das disciplinas de latim. Aprofundamento do estudo da métrica. A sintaxe latina: abordagens alternativas.
Análise do Discurso	4ª	Língua, fala, discurso: o objeto da linguística e o objeto da análise do discurso. Texto e discurso: o objeto da linguística textual e o objeto da análise do discurso. O quadro epistemológico da análise do discurso. Do funcionamento linguístico ao funcionamento discursivo. Condições de produção e formação discursiva. O discurso e a enunciação. Sujeito linguístico, sujeito da enunciação, sujeito do discurso.

C MICROBLOCO DE LITERATURAS

DISCIPLINA	SÉRIE	EMENTA
Teoria da Literatura I	1ª	Estudo das características fundamentais da obra literária.
Teoria da Literatura II	2ª	Estudo dos fundamentos das principais correntes críticas aplicadas a obras representativas dos diversos movimentos literários.
Língua e Literatura Latina I ⁵⁷	1ª	Introdução ao estudo dos elementos da gramática da língua latina: as declinações, as conjugações verbais e a análise sintática dos casos latinos. Textos da literatura clássica latina. Prática de tradução de textos considerados de iniciação. Prática da pesquisa etimológica de raízes latinas do léxico da língua portuguesa e de outras línguas ocidentais. Influências, leitura, análise, tradução de textos que contenham elementos de morfossintaxe dos substantivos, adjetivos, numerais, pronomes e verbos. Exercícios práticos e textos de autores latinos mais destacados.
Língua e Literatura Latina II	2ª	Leitura e análise linguística de textos latinos. A partir dos textos, revisão e aprofundamento dos conteúdos gramaticais fundamentais das disciplinas de latim. Aprofundamento do estudo da métrica. A sintaxe latina: abordagens alternativas.
Literatura Brasileira I	2ª	Reflexões sobre a história e a formação da Literatura Brasileira. Literatura de Informação. Literatura Jesuítica. Barroco. Arcadismo. Romantismo. Principais aspectos ideológicos dessa fase. O Romantismo no Brasil: condicionamentos históricos e sociais, princípios estéticos e ideológicos e suas realizações nos autores mais representativos dessa fase. Desenvolvimento de projetos de ensino de literatura no Ensino Fundamental.
Literatura Brasileira II	3ª	O Brasil dos anos 1870 a 1900: contexto histórico, político, econômico e social; princípios filosóficos e científicos. Realismo, Naturalismo, Parnasianismo e Simbolismo. A problemática do texto teatral. Tentativas de construção de uma dramaturgia brasileira no século XIX. Dramaturgia nacionalista da primeira metade do século XX. Origens do moderno teatro brasileiro. Caminhos do teatro brasileiro contemporâneo. Desenvolvimento de projetos de ensino de literatura no ensino médio.
Literatura Portuguesa I	2ª	Literatura da Idade Média. Estudo de obras de autores expoentes dos séculos XII a XV. A lírica trovadoresca. Novelas de cavalaria. Crônicas. Poesia palaciana. Estudo de obras de autores dos séculos XVI e XVII. A lírica: medidas velha e nova. A épica renascentista. O teatro. A epistolografia. A oratória. A literatura de viagens. A novela.
Literatura Portuguesa II	3ª	Literatura do século XVIII. Literatura e Iluminismo.

⁵⁷ Por se apresentar como proposta assumidamente integralizadora entre língua e literatura, essa disciplina surge novamente neste microbloco.

		Estudo de obra de autores expoentes. O Arcadismo. Pré-romantismo. Estudo diacrônico da poesia do século XIX. Estudo de obras de autores expoentes do romantismo ao decadentismo. As conquistas do romantismo e seus frutos. A literatura portuguesa contemporânea. Estudo de obras de autores contemporâneos. Marcas da contemporaneidade. A prosa de ficção. A poesia. O teatro.
Literatura Universal	2ª	Estudo das origens e desdobramentos do conceito de literatura universal. Teorias e textos da literatura universal. Leitura e análise da produção literária de autores universais.
Literatura Inglesa I	3ª	Estudo da poesia, dramaturgia, romance e ficção britânica de seu início até o século XVIII, focalizando os romancistas e movimentos mais importantes.
Literatura Inglesa II	4ª	Estudo da poesia, dramaturgia, romance e ficção britânica modernos e contemporâneos.
Literatura Norte-Americana I	3ª	Estudo da poesia, romance e ficção norte-americana de seu início até o século XVIII, focalizando os romancistas e movimentos mais importantes.
Literatura Norte-Americana II	4ª	Estudo da poesia, dramaturgia, romance e ficção norte-americanos modernos e contemporâneos.
Literatura Infanto-Juvenil	4ª	Leitura: conceito, condições e produção na escola. Natureza e função da literatura infanto-juvenil. Literatura infanto-juvenil: história, teoria e crítica. Critérios de seleção e avaliação de textos infanto-juvenis. O texto de leitura nos livros didáticos de Ensino Fundamental. Estudo crítico e enfoque diacrônico da produção literária destinada à infância e à juventude.

D MICROBLOCO DE FORMAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA

DISCIPLINA	SÉRIE	EMENTA
Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	3ª	Visão teórica e prática atualizada e reflexiva do ensino da leitura e escrita em Língua Portuguesa. Métodos de ensino e de verificação em conteúdos de Língua Portuguesa e Literaturas de Língua Portuguesa: na linguagem oral, na leitura de textos, na produção de textos, na gramática, na literatura de Ensino Fundamental e Médio. Estudo do processo ensino-aprendizagem, abordando as variáveis relativas às atividades docentes, bem como às técnicas de planejamento, orientação e avaliação da aprendizagem.
Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	3ª	Discussão de questões relativas ao ensino da língua inglesa como L2 e como LE. Abordagens, metodologias de ensino, avaliação e uso/seleção de material didático. Planejamento.
Didática Geral	3ª	Estudo dos pressupostos filosóficos e históricos da Didática. Análise teórico-prático do planejamento e dos elementos de ensino, a partir de uma visão crítica sobre o processo educativo e de uma abordagem construtivista e interdisciplinar fundamentada no paradigma da complexidade. Currículo. Planejamento de Ensino: objetivos, conteúdos, estratégias e avaliação. Métodos e técnicas. Aplicabilidade de propostas de trabalho para nortear a ação docente.
Educação de Jovens e Adultos	4ª	O sujeito participante da educação de jovens e adultos na sociedade. A desigualdade social e suas influência na educação de crianças, jovens e adultos. A produção do saber escolar e cidadania. O analfabetismo e a educação básica no contexto histórico e político. A educação básica infantil e a educação básica de jovens e adultos. O jovem e o adulto na perspectiva da realidade histórica. Os caminhos percorridos pela educação de jovens e adultos na educação brasileira no sistema de ensino e nos movimentos sociais. As metodologias de ensino nos movimentos sociais. As metodologias de ensino, os métodos e as técnicas.
Políticas Educacionais	4ª	Estudos dos problemas ligados à estrutura dos Ensinos Fundamental e Médio, com ênfase nos aspectos legais, estruturais técnico-administrativos e sua evolução histórica. Fases da educação do Brasil: caracterização geral. Revolução de 30. Ideologia liberal e Escola Nova. Reformas educacionais. Projeto da LDB, lei 4024/61 e o ensino de 1º grau. Lei 5692/71, o ensino de 1º grau e a profissionalização. Problemas atuais da educação básica do Brasil. Modelo econômico e político, sistema escolar brasileiro e a questão da qualidade.

E MICROBLOCO DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO

DISCIPLINA	SÉRIE	EMENTA
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental	3ª	Objetivos, concepções, métodos e técnicas do Ensino de Língua e de Literaturas de Língua Portuguesa. Materiais Didáticos. Estudo do processo de ensino-aprendizagem referente às atividades docentes. Técnicas de planejamento e formas de avaliação da aprendizagem. A Avaliação como diagnóstico do aprendizado. Vivências com a realidade educacional. Estágio Supervisionado: elaboração de projetos e regência através da prática efetiva em sala de aula da Educação Básica (Ensino Fundamental).
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental	3ª	Coleta de Dados, observação e ministração de aulas, participação em atividades da escola, elaboração de planos de ensino e de relatório final das atividades realizadas e elaboração de projetos e regência através da prática efetiva em sala de aula da Educação Básica (Ensino Fundamental).
Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio	4ª	Objetivos, concepções, métodos e técnicas do Ensino de Língua e de Literaturas de Língua Portuguesa. Materiais Didáticos. Estudo do processo de ensino-aprendizagem referente às atividades docentes. Técnicas de planejamento e formas de avaliação da aprendizagem. A Avaliação como diagnóstico do aprendizado. Vivências com a realidade educacional. Estágio Supervisionado: elaboração de projetos e regência através da prática efetiva em sala de aula da Educação Básica (Ensino Médio).
Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio	4ª	Coleta de Dados, observação e ministração de aulas, participação em atividades da escola, elaboração de planos de ensino e de relatório final das atividades realizadas e elaboração de projetos e regência através da prática efetiva em sala de aula da Educação Básica (Ensino Fundamental).

F MICROBLOCO DE FORMAÇÃO GERAL

DISCIPLINA	SÉRIE	EMENTA
Sociologia Geral	1ª	Visão geral da Sociologia e de seus temas fundamentais. A Sociologia e seus principais modelos teóricos. Teorias sociológicas clássicas e perspectivas sociológicas contemporâneas. Função social, fato social e Direito. Pressupostos. Concepção teleológica, mecanicista e positiva. Função social manifesta e latente. O funcionalismo de Durkheim, Radcliffe Brown, Malinowski e Robert Merton. Herança intelectual, contexto histórico. A questão do objeto, conceito e método. Teoria da Anomia de Émile Durkheim. Teoria da Anomia de Robert Merton. Estrutural-funcionalismo. Teoria geral da ação. Cibernética social e circularidade sistêmica. Elementos estruturais (valores, normas, coletividade e papéis). Imperativos funcionais (estabilidade normativa, integração, atingimento de metas e adaptação). Integração e manutenção: a questão da reprodução e do equilíbrio sistêmico. Teoria sistêmica da sociedade. Introdução. Teoria da ação social. A questão do sentido da ação social. Compreensão e causalidade. Tipos ideais. Ações comunitárias e societárias. Costume e hábito. Ordem legítima. Sociologia e conhecimento jurídico. A institucionalização do Conflito e a dimensão política da experiência jurídica.
Introdução à Filosofia	1ª	Análise dos grandes sistemas de idéias. Principais correntes de pensamento no mundo contemporâneo. Conceito, origem e objetivos da filosofia. Evolução do pensamento filosófico. Introdução às doutrinas políticas. Introdução à filosofia da educação – idéias dos principais filósofos da literatura.
Metodologia da Pesquisa	1ª	Estudo da ciência e do método científico a partir das correntes epistemológicas, articulando-as aos procedimentos técnicos presentes na pesquisa educacional. Introdução às questões metodológicas de estudo (leitura, redação e uso da biblioteca) e de pesquisa monográfica. Elaboração de projetos de pesquisa.
Psicologia da Educação	1ª	Histórico, conceito e objetivo. Teoria do desenvolvimento psicológico do ser humano e suas implicações educacionais: perspectivas psicanalíticas, cognitivas e sociais ou construtivistas e interacionistas.
Orientação Monográfica	4ª	Orientação para elaboração do trabalho monográfico de final de curso, com uma visão panorâmica dos diferentes domínios da Linguística e da Literatura. Orientação sobre a escrita da elaboração da monografia de final de curso, com vistas à definição dos temas e objetos de pesquisa individuais dos alunos.

ANEXOS

A MATRIZ CURRICULAR EM VIGOR ATÉ 2004

Matriz Curricular do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas / FAFIPAR (Matriz em vigor até 2004)

CÓDIGO	DISCIPLINAS	1º ANO	2º ANO	3º ANO	4º ANO	HORAS	PRÉ-REQUISITO
1101/04	Língua Portuguesa I, II, III, IV	02	03	03	03	330	
3324	Introdução à Filosofia	02				60	
2222	Sociologia Geral	02				60	
3327	Educação Física	02				60	
303	Psicologia da Educação	02				60	
6618	Metodologia Científica	02				60	
105/06	Língua Latina I, II	03	03			180	
1127/28	Linguística I, II	03	03			180	
1129/30	Teoria da Literatura I, II	03	03			180	
1107/10	Língua Inglesa I, II, III, IV	03	03	03	06	450	
1122/23	Literatura Portuguesa I, II		03	03		180	1129
1115/16	Literatura Brasileira I, II		03	03		180	1129
1118/19	Literatura Inglesa I, II			03	04	210	
1125/26	Literatura Norte-Americana I, II			03	04	210	
6619	Didática Geral			03		90	
6606	Metodologia do Ensino de Português			02		60	
6608	Metodologia do Ensino de Inglês			02		60	
3315	Estrutura e Funcionamento do Ensino de 1º e 2º Graus				03	90	
6612	Estágio Supervisionado de Português				05	300	6606 – 6619 – 1103
6614	Estágio Supervisionado de Inglês				05	300	6608 – 6619 – 1109
		24	21	25	30	3.300	

Carga Horária: 3.300
Prática Desportiva: 60
Carga Horária Útil: 3.240

B MATRIZ CURRICULAR EM VIGOR

Matriz Curricular do Curso de Letras – Habilitação em Língua Portuguesa, Língua Inglesa e Respectivas Literaturas / FAFIPAR (para alunos ingressantes a partir de 2005)

CÓDIGO	DISCIPLINA	CARGA HORÁRIA				
		TEÓRICA	SEMANAL		Pré-Requisitos*	ANUAL
			PRÁTICA	TOTAL		
1ª SÉRIE						
	Língua Portuguesa I – Expressão Oral e Escrita e Compreensão de Texto	2	1	3	----	102
	Língua Inglesa I	2	1	3	----	102
	Linguística I	2		2	----	68
	Língua e Literatura Latina I	3	1	4	----	136
	Teoria da Literatura I	3		3	----	102
	Sociologia Geral	2		2	----	68
	Introdução à Filosofia	2		2	----	68
	Metodologia da Pesquisa	2	1	3	----	102
	Psicologia da Educação	2		2	----	68
TOTAL		20	4	24		816
2ª SÉRIE						
	Língua Portuguesa II – Morfossintaxe Aplicada ao Texto	2	1	3	----	102
	Língua Inglesa II	2	1	3	L. Ing. I	102
	Linguística II	2		2	L. I	68
	Língua e Literatura Latina II	3		3	L.L.L. I	102
	Teoria da Literatura II	3		3	T.L. I	102
	Literatura Brasileira I	2	1	3	----	102
	Literatura Portuguesa I	2	1	3	----	102
	Literatura Universal	2		2	T.L. I	68
TOTAL		18	4	22		748
3ª SÉRIE						
	Língua Portuguesa III – Sintaxe: da Frase ao Texto	3		3	L.P. II	102
	Língua Inglesa III	2	1	3	L. Ing. I	102
	Linguística III	2		2	L. II	68
	Literatura Brasileira II	2	1	3	L.B. I	102
	Literatura Portuguesa II	2		2	L.P. I	68
	Literatura Inglesa I	2		2	----	68
	Literatura Norte-Americana I	2		2	----	68
	Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa	2	1	3	L.P. II	102
	Metodologia do Ensino de Língua Inglesa	2	1	3	L.P. II	102
	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Fundamental		3	3	L.P. II	102

	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Fundamental		3	3	L.P. II	102
	Didática Geral	3		3	-----	102
TOTAL		22	10	32		1088
4ª SÉRIE						
	Língua Portuguesa IV – Semântica e Estilística	3		3	L.P. III	102
	Língua Inglesa IV	3		3	L. Ing. III	102
	Literatura Inglesa II	2		2	-----	68
	Literatura Norte-Americana II	2		2	-----	68
	Literatura Infanto-Juvenil	2		2		68
	Análise do Discurso	2		2	-----	68
	Estágio Supervisionado em Língua Portuguesa no Ensino Médio		3	3	L.P. III, MELP. e E.S. I	102
	Estágio Supervisionado em Língua Inglesa no Ensino Médio		3	3	L.P. III, MELI. e E.S. I	102
	Educação de Jovens e Adultos	2	1	3	-----	102
	Políticas Educacionais	2		2	-----	68
	Orientação Monográfica	2		2	-----	68
	Monografia de Conclusão de Curso					
TOTAL		20	7	27		918
TOTAL DA CARGA HORÁRIA TEÓRICA						2.720
PRÁTICA COMO COMPONENTE CURRICULAR (PORTUGUÊS E INGLÊS)						442
ESTÁGIO SUPERVISIONADO						408
ATIVIDADES ACADÊMICAS COMPLEMENTARES						200
TOTAL DA CARGA HORÁRIA DO CURSO						3.770